

SZEMÉLYKÖZI PROBLÉMÁK
ÉS MEGOLDÁSUK

Kasik László

SZEMÉLYKÖZI PROBLÉMÁK ÉS MEGOLDÁSUK

Gondolat Kiadó
Budapest, 2015

A kutatások egy része a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése országos program* című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg. A könyv megírása alatt a szerző a Magyar Zoltán Posztdoktori Ösztöndíjban részesült.

A kötet megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia könyvkiadási pályázata támogatta.



Minden jog fenntartva. Bármilyen másolás, sokszorosítás, illetve adatfeldolgozó rendszerben való tárolás a kiadó előzetes írásbeli hozzájárulásához van kötve.

© Kasik László, 2015

© Gondolat Kiadó, 2015

www.gondolatkiado.hu

A kiadásért felel Bácskai István

Szöveggondozó Gál Mihály

A borító Vincent van Gogh: *Gabonaföld viharos ég alatt* című

képének felhasználásával készült

A kötetet tervezte Lipót Éva

ISBN 978 963 693 442 2

Tartalom

1. SZEMÉLYKÖZI PROBLÉMA	13
1.1. A személyközi probléma vizsgálatának elméleti keretei és eszközei	14
1.1.1. A személyközi probléma meghatározása és kategorizálása	14
1.1.2. Probléma és/vagy konfliktus	19
1.1.3. A definíciók és a problémák feltárásának és értékelésének eszközei	23
1.1.4. Az elméleti háttér és a kutatási eszközök összefoglalása	26
1.2. Mi a probléma? – a személyközi probléma empirikus vizsgálatai 4–23 évesek körében	28
1.2.1. Néhány korábbi kutatási tapasztalat	28
1.2.2. A saját vizsgálatok koncepciója, célja, módszere, eszköze	30
1.2.3. Életkor és nem szerinti eredmények	36
1.2.3.1. Definícióalkotás	36
1.2.3.2. A problémák tartalmi kategóriák szerinti jellemzői	38
1.2.3.3. A komplex rendszer szerinti kategóriák eloszlása	42
1.2.3.4. Különbségek a háttérváltozók mentén	47
1.2.4. Definíciók és problémák – az eredmények összefoglalása	51
2. SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁS	59
2.1. A szociálisprobléma-megoldás kutatásának elméleti alapjai és modelljei	60
2.1.1. A kognitív folyamatok, az érzelmek és a motiváció szerepét hangsúlyozó modellek	61
2.1.2. A problémamegoldás és a megküzdés integratív modellje	69
2.1.3. Az automatikus és a tudatos folyamatok szoros kölcshatására épülő modell	72
2.1.4. A környezeti tényezők jelentőségét hangsúlyozó modell	75
2.2. A szociálisprobléma-megoldás vizsgálatának néhány eszköze és módja	78

3. A SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁS JELLEMZŐI KÜLFÖLDI KUTATÁSOK ÉS SAJÁT VIZSGÁLATAINK ALAPJÁN	85
3.1. A szociálisprobléma-megoldás változása és a változást befolyásoló főbb tényezők – külföldi kutatási eredmények	86
3.1.1. A szociálisprobléma-megoldás fejlettsége és életkori változása	86
3.1.2. A szociálisprobléma-megoldás alakulását meghatározó mediátor- és moderátorváltozók	92
3.1.2.1. Mediátorváltozók	92
3.1.2.2. Moderátorváltozók	95
3.2. A problémamegoldás jellemzői 4–23 évesek körében saját vizsgálatok alapján	99
3.2.1. Az empirikus vizsgálatok módszertani jellemzői	99
3.2.1.1. Elméleti keret, célok és minta	99
3.2.1.2. Az alkalmazott eszközök főbb jellemzői	102
3.2.2. Óvodások és alsó tagozatosok problémamegoldása	106
3.2.2.1. Az alkalmazott eszközök végleges formái és jószágmutatói	107
3.2.2.2. Szülők és pedagógusok vélekedései a gyerekek problémamegoldásáról és viselkedésbeli problémáiról	108
3.2.2.3. Óvodások személy- és helyzetspecifikus problémamegoldása	120
3.2.2.4. A 4–10 évesekkel végzett vizsgálatok eredményeinek összegzése	123
3.2.3. Vizsgálatok diákok és egyetemi hallgatók körében	127
3.2.3.1. A nem személyspecifikus problémamegoldás jellemzői 8–23 évesek körében – életkor, nem és iskolatípus szerinti különbségek	127
3.2.3.2. A nem személyspecifikus problémamegoldás kapcsolata az induktív gondolkodással, a szociálisérdek-érvényesítéssel és a családi háttérrel 8–23 évesek körében	135
3.2.3.2.1. Az induktív gondolkodás jellemzői 8–18 évesek körében	135
3.2.3.2.2. A szociálisérdek-érvényesítés jellemzői 8–18 évesek körében	139
3.2.3.2.3. Problémamegoldás, induktív gondolkodás és szociálisérdek-érvényesítés – a regresszióelemzés eredményei	145
3.2.3.3. Az állapot- és vonásszorongás összefüggése a problémamegoldással	148
3.2.3.4. Hátrányos és nem hátrányos helyzetű diákok problémamegoldásának különbségei	152
3.2.3.4.1. Hátrányos helyzet és a vonatkozó hazai jogszabályi háttér	153

3.2.3.4.2. Hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók problémamegoldása és kapcsolata a családi és iskolai háttérrel	154
3.2.3.5. A személyspecifikus problémamegoldás jellemzői 10–16 évesek körében – életkor, nem, iskolatípus és személyközi problémák szerinti különbségek	161
3.2.3.5.1. Személyspecifikus problémamegoldás	162
3.2.3.5.2. A személyspecifikus problémamegoldás különbségei a problémák mentén	167
3.2.3.6. A problémamegoldás fejlődése – a longitudinális vizsgálatok eredményei (2009–2011 és 2012–2014)	172
4. A SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁS FEJLESZTÉSÉNEK NÉHÁNY ALAPELVE, MÓDJA ÉS LEHETŐSÉGE	177
4.1. A fejlesztések alapelvei, típusai, általános és speciális jellemzői	178
4.2. Kísérletek, programok és hatásuk	184
ÖSSZEGZÉS	191
IRODALOM	197
ÁBRA- ÉS TÁBLÁZATJEGYZÉK	213
NÉVMUTATÓ	217

Előszó

Egy kutatás részeként 2008-ban óvodásokat figyeltünk meg játéktevékenységeik közben, majd a megfigyelések után óvodai élményeikről, játékaikról, társaikról beszélgettünk velük. Azt tapasztaltuk, hogy a beszélgetések jelentős részének közepontjában valamilyen kellemetlen helyzet, rossz élmény, érzés áll: „Nem adja ide a babát.” „Verekszik sokszor és nem hagyja abba, pedig mindig kérem.” „Olyan csúfolódós és engem is mindig piszkál.” „Szomorú vagyok, ha a többiekkel kell játszanom.” Az adatok elemzése közben témavezetőm, Zsolnai Anikó gondolt először arra, hogy érdemes e személyközi problémákkal és azok megoldási módjaival részletesebben foglalkozni különböző életkorú gyerekek körében. A témával kapcsolatos tanulmányok olvasása során vált számomra egyértelművé, hogy e terület vizsgálata nagyon sok újat adhat ahhoz, amit a szociális kompetencia – a társas viselkedés pszichikus feltételrendszerének – működéséről a magyarországi felmérések eddigi eredményei alapján tudunk.

A szociálisprobléma-megoldó gondolkodással és viselkedéssel (*social problem-solving thinking and behaviour*) kapcsolatos külföldi kutatásokat igen sok elméleti modell alapján és módszertani eljárással végzik. Az eredmények alapján például már az óvodai évek végén, az iskoláskor elején markánsan körvonalazódik néhány olyan problémamegoldó séma és viselkedésben megnyilvánuló stratégia, amely a későbbiek folyamán – a serdülőkorban és a fiatal felnőttkorban egyaránt, illetve ezekben az időszakokban hasonló módon – gyakran jellemző az egyénre (Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004). Az életkorral nő a kulturális tényezők problémamegoldásra gyakorolt hatása, a nem szerinti eltérések egyre markánsabbak, és a kulturális jellemzők nagyobb mértékben magyarázzák a lányok problémamegoldását, mint a fiúkét (Rich és Bonner, 2004). A személyközi problémák megoldása és a tanulmányi teljesítmény közötti interakció a serdülőkor elejétől egyre szorosabb, és az életkor növekedésével fokozatosan erősödik az összefüggés a pszichés egészség és a problémamegoldás között: minél tudatosabb és eredményesebb a problémamegoldás, annál kisebb az esélye különböző pszichés betegségek kialakulásának (Elliott, Grant és Miller, 2004).

Magyarországon több olyan pszichikus területről rendelkezünk megbízható empirikus adatokkal, amelyek kapcsolódnak a problémamegoldáshoz, ám e gondol-

kodás sajátosságait alig ismerjük. Óvodások körében végzett hároméves longitudinális kutatásunk (Zsolnai, Kasik és Lesznyák, 2008) alapján nő a másik verbális és fizikai bántalmazásának, valamint az elkerülés gyakorisága mind az önmaga, mind a társ számára frusztrált óvodai helyzetekben (pl. csúfolás, játék elvétele). Jelentős nem szerinti különbségeket (pl. a fiúk gyakrabban bántalmazták fizikailag társaikat) csak a nagycsoportosok körében azonosítottunk, a fiatalabbaknál nem. Az együttműködés gyakorisága 12–14 és 16–18 éves kor között az egyéni és a csoportérdek dominanciája mentén alig változik: csoportmunka során inkább az egyéni érdek érvényesítése a cél, ennek akadályoztatása esetén legtöbbször a másik kizárása vagy a másikkal való verbális, egyre gyakrabban fizikai konfrontálódás jelenik meg megoldásként (Kasik, 2008). Egyre több kisiskolásnál azonosítható a depresszió valamely tünete (pl. Kopp és Réthelyi, 2004), valamint iskoláskorúak körében az évek előrehaladtával nő a stresszhelyzetbeli elkerülő viselkedés, és csökken a támaszkeresés, a másoktól való segítségkérés gyakorisága (pl. Oláh, 2005; V. Komlósi és Rózsa, 2001).

A személyközi problémák természetét és a szociálisprobléma-megoldás jellemzőit, változását 2009 óta vizsgálom óvodások, általános és középiskolás diákok, valamint egyetemisták körében. 2009-ben egy adaptált mérőeszközzel elvégeztük az első hazai vizsgálatokat 8–18 évesek körében, melynek eredményei részét képezték a 2010-ben megvédett disszertációnak. E könyv ezeket és a további évek saját kutatási eredményeit, valamint elméleti megközelítéseket, modelleket, külföldi vizsgálatok adatait és mérőeszközök, fejlesztési programok sajátosságait tartalmazza. A könyvfejezetek egy részének korábban megjelent – önállóan és másokkal írt – publikációk, előadások szolgáltak alapul. A könyv alapját képezi a következő években megjelenő – óvodások, általános és középiskolások szociálisprobléma-megoldásának pozitív irányú változását segítő –, programokat és gyakorlatokat egyaránt tartalmazó köteteknek.

Az első fejezetben (*Mi a probléma?*) a személyközi probléma definiálásával, a problémák természetével, kategorizálásával és feltárásának eszközeivel foglalkozom. Az ehhez kapcsolódó empirikus vizsgálatainkban a személyközi probléma definiálását és szülőkkal, pedagógusokkal, valamint kortársakkal kapcsolatos problémák meghatározását kértük különböző életkorú gyerekektől és egyetemistáktól. E kutatás eredményei nagymértékben segítették annak meghatározását, milyen eszközökkel és mely életkorokban érdemes a szociálisprobléma-megoldás jellemzőit vizsgálni.

A második fejezet (*Szociálisprobléma-megoldás*) a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és viselkedés modelljeit, vizsgálatuk elméleti alapjait, valamint a problémamegoldás mérésére szolgáló néhány eszköz jellemzőit tartalmazza. Főként olyan eszközöket mutatok be, amelyek jó megbízhatósági mutatókkal rendelkeznek, illetve amelyeket igen sok kutatásban alkalmaztak már.

A harmadik fejezet (*A szociálisprobléma-megoldás jellemzői külföldi és hazai vizsgálatok alapján*) a külföldi és a saját vizsgálatok eredményeit tartalmazza. A 2009 és 2014 közötti felmérések eredményeképpen 4–23 évesek problémamegoldásáról ren-

delkezőnk empirikus adatokkal, melyek kisebb része longitudinális, nagyobb része keresztmetszeti, alap- és összefüggés-vizsgálatokból származik.

A *negyedik* fejezet (*A szociálisprobléma-megoldás fejlesztésének néhány alapelve, módja és lehetősége*) első részében a problémamegoldás fejlesztésének alapelveit, típusait, valamint általános és speciális jellemzőit ismertetem. A fejezet második része olyan programok és kísérletek leírását tartalmazza, amelyeket sikeresen alkalmaztak óvodások és különböző életkorú diákok körében. Saját kutatási adataink mellett főként e programok szolgálnak majd alapul az általunk kidolgozott, különböző életkori csoportokban alkalmazható segítő-fejlesztő programok kidolgozásakor.

A kutatások döntő részét a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének és a Szegedi Tudományegyetem Szociális Kompetencia Kutatócsoportjának keretén belül végeztem. Az első vizsgálatok alatt – 2009 és 2010 között – Deák Ferenc ösztöndíjas voltam. 2010 és 2013 között számos vizsgálatra a Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoport által elnyert TÁMOP-3.1.9-08/1-2009-0001 és a TÁMOP-3.1.9-11/1-2012-0001 pályázat során nyílt lehetőség. 2013 júniusától 2014 szeptemberéig Magyar Zoltán posztdoktori ösztöndíjasként folytattam munkám.

Témavezetőm, *Zsolnai Anikó* nemcsak felhívta e téma fontosságára a figyelmemet, hanem éveken keresztül segítette és most is segíti munkámat, hálás vagyok érte. *Fülöp Márta*, *Vidákovich Tibor* és *Gál Zita* szakmai tanácsa nagymértékben hozzájárult a kutatások eredményességéhez, a tanulmányok megszületéséhez. Köszönöm *Csapó Benő* intézetvezetői támogatását, *Csomorné Benkovics Ágnes* és *Hubicsák Péter* nélkülözhetetlen adatrögzítői munkáját, valamint a lelkes és érdeklődő egyetemi hallgatók adatfelvételben nyújtott segítségét. Köszönöm *Molnár Katalinnak* a kutatásszervezésben nyújtott segítségét és fantasztikus barátságát, *Börcsökné Soós Edit*nek a szövegszerkesztési munkákat. Köszönöm *Braunitzer Gábor*, *D. Molnár Éva*, *Fejes József Balázs*, *Gáspár Csaba*, *Guti Kornél*, *Havlikné Rácz Andrea*, *Kelemen Rita*, *Kinyó László*, *Lesznyák Márta*, *Molnár Edit Katalin*, *Molnár Gyöngyvér*, *Nagy Ágoston*, *Nagy Zsuzsanna*, *Pozsár Éva*, *Szabó Éva*, *Tálas Katalin*, *Tóth Edit*, *Tóth Róbert*, *Vámos Barbara* és *Vígh Tibor* szakmai és baráti támogatását. Köszönöm a felmérésekben részt vevő diákok, pedagógusok segítőkész és együttműködő munkáját. Nagyon-nagyon köszönöm *anyukám* és *nagymamám* mindig segítő szeretetét, kíváncsiságát és ösztönzését. Hálával tartozom mindazoknak, akik bármilyen módon segítették munkámat.

Szeged, 2014. szeptember

Kasik László

1. Személyközi probléma

Az első fejezetben először a személyközi problémáról alkotott főbb elméleti megközelítéseket, vizsgálatának időbeli változását, a konfliktus és a probléma kapcsolatát, az empirikus felmérések során alkalmazott problémakategóriákat, valamint a problémadefiniálás és a személyközi problémák feltárásának igen gyakran alkalmazott eszközeit és eljárásait ismertetem. Ezt követően összefoglalom a témával kapcsolatos korábbi kutatási tapasztalatokat, majd bemutatom azokat az általunk végzett vizsgálatokat, amelyek célja annak feltárása volt, miként definiálják óvodások, általános és középiskolások, valamint egyetemisták a személyközi problémát, illetve milyen társas problémákat sorolnak fel szüleikkel, kortársaikkal és pedagógusaikkal kapcsolatban.

- A probléma valami nagy baj. (7 éves)
- Állandóan piszkál Peti, nem adja vissza a kisautóm. (5 éves)
- Nem tudunk egymással közösen dolgozni. (14 éves)
- Az a probléma, amikor nem tudom, mit kell a másikkal csinálni, de nem biztos, hogy megoldható. (18 éves)
- Anya állandóan nem figyel rám, ez a legnagyobb bajom vele. (12 éves)
- A problémám apuval az, hogy iszik. (15 éves)
- Kihasznlanak a csoporttársaim. (23 éves)

1.1. A személyközi probléma vizsgálatának elméleti keretei és eszközei

A személyközi (társas, szociális, interperszonális) probléma értelmezése megtalálható az ember szocialitásával foglalkozó filozófiai elméletekben, valamint a XIX. században kibontakozó új tudományterületek első, a társas interakciók mibenlétét magyarázó elméleteiben is. Például az egyének közötti érdekellentétet mint problémával magyarázta *Machiavelli* az emberi viszonyok, kapcsolatok sokszínűségét, illetve *James*, a funkcionista pszichológiai irányzat képviselője a környezettel való interakció egyik formájának tekintette a különböző környezeti tényezőkkel mint problémákkal való összeütközést (*Forgács*, 1994). A XX. században folyamatosan formálódott a személyközi probléma mint tudományos fogalom, illetve számos kategóriáját, típusát különböztették meg. A pszichológiai és a pedagógiai vizsgálatok mind a mai napig több, kisebb-nagyobb mértékben eltérő definíciót és kategória-rendszert vesznek alapul, nincs egy egységes, mindenki által elfogadott, alkalmazott meghatározás és rendszer. Ma már kevés elméleti és empirikus munka foglalkozik a probléma és a konfliktus különbségeivel és hasonlóságaival, azonban érdemes áttekinteni az e fogalmak kapcsolatáról gondoltakat is.

1.1.1. A SZEMÉLYKÖZI PROBLÉMA MEGHATÁROZÁSA ÉS KATEGORIZÁLÁSA

A személyközi problémáról szóló elméletek párhuzamba állíthatók a *nem társas problémát* leíró meghatározásokkal. *Molnár* (2006. 46–48. o.) és *Revákné* (2001. 268–269. o.) részletesen ismertet néhány – a XX. század elejétől napjainkig született – problémadefiníciót. *Molnár* (2006) szerint ezek egyik része a probléma és annak megoldója közötti távolságra helyezi a hangsúlyt (a probléma a megoldandó feladat és a problémamegoldó egyén közötti interakcióként definiált), a másik csoportba tartozók a probléma egy-egy jellemzőjére fókuszálnak (a problémát annak tulajdonságaival határozzák meg). Előbbire példa *Duncker* (1945, idézi *Mayer és Hegarty*, 1998. 42. o.) definíciója, miszerint az a probléma, ha valaki „tudja a célt, de nem tudja, hogyan érje el azt” (*Molnár*, 2006. 46. o.) vagy *Hayes* (1981, idézi *Voss*, 1989) meghatározása: „valamilyen típusú akadály meggátolja a problémamegoldót a cél elérésében” (*Molnár*, 2006. 47. o.). Utóbbi csoportba tartozik például *Reitman* (1965) jól és rosszul definiált, *Simon* (1982) jól és rosszul strukturált, valamint *Chi, Glaser és Rees* (1982) szemantikusan gazdag (jelentős ismeretanyaggal bíró) és szemantikusan szegény (keves ismeretet igénylő) jellemzők mentén kidolgozott definíciója. *Salganik* (2001) hangsúlyozza, hogy egyszerre több szempont (pl. definiáltság, realiztikusság, általánosíthatóság) figyelembevételével érdemes a problémát meghatározni.

Az 1960-as évektől – a kognitív pszichológiai kutatások eredményeinek hatására – a kutatók az általános problémamegoldás helyett speciális (adott területhez,

kognitív tartalomhoz, tudáskörhöz tartozó) problémák megoldási folyamatának vizsgálatát tűzték ki célul (Frensch és Funke, 1995, idézi Molnár, 2006. 61. o.). E törekvés alapján még inkább szükségessé vált a problémák precízebb kategorizálása, csoportokba sorolása, és mindennek köszönhetően elkülöníthetővé vált a kezdő, a kompetens és a szakértő problémamegoldói szint, lehetővé téve célzottabb iskolai programok kidolgozását (lásd Molnár, 2006). Az 1990-es évektől leginkább komplex problémák megoldási folyamatait vizsgálják, melyekben a problémák életszerűek, egyaránt fontos a probléma és a megoldója közötti interakció és a probléma tulajdonsága, valamint a megoldó személy – a problémamegoldást nagymértékben befolyásoló – kognitív, érzelmi, szociális és személyes ismeretei, képességei (Molnár, 2006. 69. o.).

A személyközi probléma XX. században született definícióit és kategóriáit a nem társas problémákkal kapcsolatos elméleti megközelítések mellett több pszichológiai irányzat és más tudományterület ismeretei formálták. Az egyik első, még napjainkban is alkalmazott meghatározás létrejöttét a társas viselkedés behaviorista szemlélete alakította (pl. Davis, 1966): a társas probléma *valamilyen ellentét két vagy több ember között, aminek a megoldása megszokott módon, például korábban jól bevált kommunikációs eszközökkel kevésbé vagy egyáltalán nem lehetséges*. A kutatók hangsúlyozták: *egy-egy személyközi probléma valamilyen viselkedésben nyilvánul meg*, az tekinthető problémának, amit látunk, tapasztalunk, vagyis a problémát *egy viselkedésben kifejezett negatív társas jelenséggel azonosították* (Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004). Ez a meghatározás gyakran a *konfliktus* definíciójaként is szolgált (erről lásd az 1.1.2. fejezetet).

Az 1970-es évekig – túlnyomó részben – viselkedésbeli problémákkal küzdő, agresszív, bántalmazó és bántalmazott fiatalok és felnőttek körében végeztek felméréseket, válaszaik alapján határoztak meg problémacsoportokat. Ez a mintaválasztás tükrözi a defektmodell (lásd Wyne és Smye, 1981) alapján történő viselkedéskutatást: a problémák tipizálása egy-egy szűkebb, valamilyen pszichés és egyéb problémával küzdő személyek válaszai, az általuk leírt élethelyzetek alapján történt. Külön típusnak tekintették például a mások általi elnyomást, a személyek (pl. családtag, barát, munkatárs) időszakos vagy végleges elvesztését, a különböző betegségek megélését, valamint az agresszív viselkedést (pl. Hunt, 1963; Mowrer, 1960). Mindemellett már ebben az időszakban is kiemelték a személyközi probléma relatív és szubjektív jellegét (Fiske, 2006): egy helyzet vagy viszony az egyik ember számára probléma lehet, míg a másiknak nem, amit Molnár (2006) szerint a nem társas probléma meghatározásai közül az első csoportba tartozók is kifejeznek. E kitétel egyértelműen azt jelzi, hogy az általános, negatív viselkedést fókuszba állító definíció nem értelmezhető egy társas helyzet minden tagjára egyformán (Fiske, 2006).

A természettudományokban, majd később a társadalomtudományokban igen sok jelenség elemzésekor alkalmazott rendszerelmélet (lásd Miller, 1965), illetve a döntéselmélet (lásd Zoltayné, 2005) egyaránt hozzájárult a személyközi probléma

általános meghatározásához és az általános (helyzettől és személytől, annak tulajdonságaitól nagyrészt független) problémamegoldó gondolkodás modelljeinek (pl. Spivack és Shure, 1976) kidolgozásához is. A rendszerelmélet alapján a *problémák nem várt helyzetek*, melyek különböző algoritmus, meghatározott lépésekből álló eljárás alkalmazásával oldhatók meg (Gregorics, 2008). A döntéselmélet (Zoltayné, 2005) szerint a döntés alternatívák közötti választás, forrása a célok és az adottságok közötti ellentmondás, a probléma *a döntési folyamat kezdeti állapota, az a nemkívánatos helyzet, amit a döntéssel elkezd az egyén megoldani*.

D’Zurilla és Nezu (1990) definíciójukban egyrészt a döntés kulcsfontosságú szerepét emelték ki, másrészt problémátípusokat is megadtak: a személyközi probléma olyan *társas feladat, mások vagy önmagunk viselkedése, gondolata vagy érzelme, aminek megfogalmazása egy tudatos, racionális döntés eredménye*, és ami a problémamegoldó folyamattól nem függetleníthető, vagyis *a probléma, annak meghatározása a megoldási folyamat része*. Mára már igen sok vizsgálat bizonyította, hogy a döntési folyamat számos egyéni (kognitív, szociális-erkölcsi, érzelmi, környezeti) jellemzőtől függ, melyek meghatározzák a döntés tudatosságát (Eskin, 2012).

A kognitív pszichológiai kutatások eredményeinek hatására a személyközi problémák megoldását is mint információfeldolgozó folyamatot kezdték vizsgálni (pl. Bedell és Lennox, 1997), ami befolyásolta a személyközi probléma értelmezését is: az adott probléma meghatározását, definiálását beemelték a problémamegoldói folyamatba. Igen fontos volt továbbra is az egy-egy életeseményhez köthető problémák jellemzőinek részletes leírása, ám ezt nem kizárólag egy szűkebb kör tagjainak válasza alapján tették (ahol eleve feltételezték az adott probléma nagy előfordulási arányát), hanem igyekeztek minél több életkori, társadalmi-gazdasági rétegből mintát választani (pl. Bedell, Archer és Marlowe, 1980; D’Zurilla és Goldfried, 1971; Wrubel, Benner és Lazarus, 1981). Főként azt elemezték, egy-egy probléma mennyire tartós (mennyi ideig tekint valaki valamit problémának; mikor kezd meg annak megoldását), milyen következményekkel jár, illetve milyen kapcsolatban állnak egymással az egyén problémái, milyen kapcsolódási és hatásrendszer (mely problémák függenek össze, melyik erősíti vagy gyengíti a másikat) rajzolódik ki a problémák között (Chang és mtsai, 2004).

D’Zurilla és Goldfried (1971) a társas probléma *forrásából* kiindulva csoportosította a különböző életkorú – nem valamilyen markáns, a hatékony életvezetést jelentős mértékben nehezítő problémával küzdő – személyek által adott problémákat. Szerintük a probléma lehet (1) *az egyén szükséglete, célja, érdeke, tulajdonsága, egy-egy általa kitűzött feladat*, (2) *más személy célja, érdeke, szükséglete, tulajdonsága, általa kitűzött feladat*, (3) *az ezek közötti ellentét*, illetve (4) *személyhez pontosan nem köthető, az egyén számára akadályt jelentő társas helyzet*. Bedell, Archer és Marlowe (1980) az (1) *általános (az emberek többségénél előforduló)* és a *speciális (az egyének egy-egy csoportjánál azonosított)* mellett elkülönítették (2) a *negatív* és a *pozitív*, valamint (3) az *életvezetésre jelentős és arra kismértékű hatást gyakorló* társas

problémát. Gurtman (1996) a problémák kategorizálásához az Olson-féle interperszonális cirkumplex modellt alkalmazta, melynek segítségével az egyének hosszú távon meglévő problémáit azonosította. Több fő- és alkategóriát különített el, például *dominancia* (nagyon erőteljes és kevésbé), *alávetettség* (túlzó és elviselhető), *szeretethiány* (magas és alacsony fokú) és *szeretet* (alacsony szintű és túlzó).

Jacobson és Margolin (1979) szerint a személyközi probléma *bármilyen élethelyzet, viszony vagy az egyén előtt álló társas feladat, ami adaptív választ igényel, ám ennek megvalósítása akadályba ütközik*. Az akadály eredhet az egyéntől (például gondolata, cselekedete, helyzete) vagy környezetéből (például mások viselkedése, csoportbeli esemény, a környezet sajátosságai), és nem feltétlenül negatív jelenség. Hangsúlyozták, hogy bár nem hiábavaló a személyközi probléma általános definíciójának megalkotása, a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás hatékony fejlesztése érdekében azt fontos tudni, miként definiálja adott személy a társas probléma fogalmát, milyen egyéni definíciót ad, és ezek miként változnak az évek során. Szükséges annak ismerete is, milyen területekkel, kikkel kapcsolatban fogalmaznak meg problémákat az emberek, milyen típusú problémák foglalkoztatják őket leginkább, illetve milyen viszonyban állnak egymással ezek a problémák. Úgy gondolták, *egy adott személyközi probléma szimbolikus propozicionális reprezentáció, azzal a jelentéssel bír, amivel az egyén a társas kapcsolatait, a különböző interakciói révén felruhazza*. Ennek alakulásában jelentős hatással bírnak a korábbi megoldási folyamatok és azok személyes vagy mások általi értékelései. E megközelítés – a defektmodellel szemben – az egyén pozitív jellemzői felé való fordulást hangsúlyozó kompetencia-modellben való gondolkodást (lásd Wyne és Smye, 1981) szemlélteti (Nagy, 2000).

Az 1990-es évek utáni kutatások (pl. Chang és mtsai, 2004; D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002) többnyire integrálják az előzőek eredményeit, akárcsak a nem társas problémákkal kapcsolatosak. Leíró-tartalmi kategóriákat tárnak fel és hoznak létre újakat a meglévő rendszerbe nem besorolható válaszok alapján; nézik ezek tartósságát és az egyének mindennapjaira gyakorolt rövid vagy hosszú távú hatását; valamint általános kategorizálási és – ami a korábbiakban kevésbé volt hangsúlyos – definíciós rendszereket dolgoznak ki, amelyek alkalmazhatók különböző kultúrákban élő, eltérő életkorú emberek körében, így azok összehasonlíthatók, precízebben feltárhatók az életkori különbségek, változások és azok meghatározói.

Bedell és Lennox (1997), számos tréning kidolgozói, a Jacobson és Margolin (1979) által preferált problémakutatást tartották leginkább célravezetőnek. Szerintük az egyének által adott problémadefiníciók és problémák feltárása szükséges, és mindkettő értékelésekor a kognitív és nyelvi fejlődést, valamint a szociális tapasztalatokat érdemes figyelembe venni: a személyközi probléma kifejezi-e és hogyan a besorolás működési szabályait (a definíciót); mennyire absztrakt; a problémák miként szerkesztettek; illetve hogyan fejezik ki az egyén problémamegoldáshoz való viszonyulását. A problémák szerkezeti értékeléséhez öt szempontot javasoltak: 1. problémahelyzet, 2. saját cél/ok, 3. másik/mások célja/i, 4. hogyan oldható meg, 5.

a lehetséges megoldások értékelése. Minél több elemet tartalmaz a probléma leírása, az annál komplexebbnek tekinthető, és kutatásaik alapján a komplexitás döntő a problémamegoldás eredményességét illetően. A legtöbb esetben azt tapasztalták, hogy minél komplexebb volt a probléma megfogalmazása, annál gyorsabban és hatékonyabban sikerült a problémát megoldani mind serdülőkorban, mind felnőttek körében. Ugyanakkor – akárcsak a tudatosság esetében – előfordult az is, hogy a magas komplexitás nem eredményezett sikeresebb megoldást, ami szerintük a környezeti tényezők, a társas helyzet fontos befolyásoló szerepére hívja fel a figyelmet.

A Chang és munkatársai (2004. 14. o.) által létrehozott definíciót napjainkban nagyon sok empirikus vizsgálatban alkalmazzák, alapját képezi az egyik leggyakrabban használt kategória-rendszernek. A problémát nem tekintik kizárólag negatív jelenségnek, abban fontos a probléma és a megoldója közötti viszony, illetve a probléma típusa is. *Személyközi probléma minden olyan – a múltban, a jelenben vagy a jövőben értelmezhető – társas feladat, helyzet vagy viszony, amit az egyénnek meg kell oldania, érdemes megoldania hatékony társas működése, boldogulása, a környezethez való optimális alkalmazkodása, céljai elérése érdekében. Probléma során a személy akadályba ütközik: vagy nem áll számára megfelelő mennyiségű és/vagy minőségű (jól szervezett) információ, vagy azt az adott társas helyzet sajátosságai jelentik.*

A kutatók megkülönböztették a társas problémák négy átfogó típusát: 1. *személyen kívüli*, 2. *személyen belüli*, 3. *személyek közötti*, 4. *közösségi*. E problémák egymásba kapcsolódnak, átfedik egymást, egy folyamat részének tekinthetők. A személyen kívüli probléma személyes vonatkozást nem tartalmaz (nem vagyunk érintettek), ám amikor tudomást veszünk mások problémáiról (például elmondja nekünk egy barátunk, mi aggasztja), azokat összehasonlítjuk sajátjainkkal (értelmezhetőek a társas összehasonlítás részeként), illetve ezek alapján megfogalmazódhatnak bennünk saját társas problémáink. Azonban ehhez nem feltétlenül szükséges mások problémája. Az általunk megfogalmazott problémák lehetnek önmagunkat, más, másokat vagy közös jellemzőket középpontba állítók (én vagyok, a másik vagy közös tényező a probléma forrása), illetve az érintett féllel közöltek és nem közöltek (elmondom, mi a bajom vagy sem) – e két szempont alapján problémáink lehetnek személyen belüliek és személyek közöttiek. A probléma személyen belüli, ha magunkat tekintjük a probléma forrásának vagy más, másokat, ám ezt még nem közöltük az érintett féllel. A probléma személyek közöttivé válik, ha bármilyen forrású problémát közöl az egyén az érintett féllel vagy felekkel. A közösségi probléma több embert, egy-egy csoportot, esetleg több csoportot vagy az egész társadalmat érinti, ennek kiindulási alapja lehet bármelyik típusba tartozó probléma.

Chang és munkatársai (2004) szerint ezen átfogó típusokba sorolattással vajmi kevés információ szerezhető egy adott problémáról, ám egy-egy fejlesztőprogram sikeressége nagymértékben múlik azon, milyen hatások mentén fogalmazza meg valaki a problémáját, kinek tulajdonítja azt, illetve tisztában van vagy sem a problémák egymásba fonódottságának lehetőségével. Kutatásaik alapján az életkor előre-

haladtával egyre eltérőbb (speciális, egyénre jellemző) tartalmak fejezik ki ezeket a problémákat, és a fejlesztések szempontjából ezen tartalmak feltárása, életkorral történő változásuk és a változás okainak azonosítása a legszükségesebb feladat. Javasolták, az általános és azon belül az egyéni problémák elemzése során használt szempontok között szerepeljen az *időbeliség*: egy személy esetében az adott probléma egyszeri (egyszer vagy nagyon ritkán fordul elő) vagy többszöri (ismétlődő), esetleg közel állandónak tekinthető (hosszú ideig tartósan fennáll), a *kapcsolattrendszer* (miként kapcsolódnak egymáshoz a problémák, viszonyaik, pl. ok-okozati, hierarchikus rendszerbe szerveződnek), valamint a *következmény* (rövid vagy hosszú időn belüli, pozitív vagy negatív).

Strough és Kenner (2012) a társas környezeten belül a személyek közötti kapcsolatot, viszonyt egyrészt problémaforrásnak, másrészt az adott személyközi probléma értelmezésében szerepet játszó tényezőnek tekintették. Négy kategóriapárt határoztak meg, ezek alapján csoportosíthatók társas kapcsolataink, melyek különböző problématípusoknak felelnek meg. A kategóriapárok a probléma egy-egy jellemzőjére fókuszálnak, ami a nem társas problémák csoportosításának is egyik alapvető szempontja (lásd Molnár, 2006). Az elméleti felosztást igazolták serdülőkkel és felnőttekkel végzett kutatásaik. Ez a szempontrendszer szorosan kötődik a problémamegoldáshoz mint folyamathoz, a probléma és a megoldás iránti viszonyuláson alapul, ami markáns része a problémamegoldó folyamatnak. A probléma lehet olyan, amit 1. *kötelező* megoldani, kötelezőnek érezzük és olyan, aminek a megoldását nem érezzük annak (*választható, lehetséges*). A szülők közötti, a szülő-gyerek és a testvérek közötti problémák jelentős része az első kategóriába tartozik, utóbbiba főként a barátokkal és a szerelmesekkel, barátnővel, baráttal kapcsolatosak, ám utóbbiak a kapcsolat erősödésével kötelezővé is válhatnak. A 2. kategóriapár a *hierarchikus*, azaz alárendeltségi viszonyon, illetve az egyenlőségen, a *felek egyenlőségén alapuló* probléma. Az elsőre ugyancsak a legtöbb serdülő és felnőtt a szülő-gyerek viszonyból fakadó problémát említette, illetve a felnőttek a főnök-beosztott kapcsolatból fakadóakat, a másikra a barátok és a szerelmesek közötti problémákat. A probléma lehet 3. *jól körülhatárolt* (pontosan definiált) és *kevésbé jól körülhatárolt*. Az elsőhöz a családi és a baráti problémák, a másodikhoz az ismerősökkel, tágabb környezetbe tartozóakkal kapcsolatos problémákat sorolták. A 4. kategóriapár a *változó* és a *közel állandó* probléma. Főleg a munkatársakkal, kevésbé szoros barátokkal összefüggő problémák tartoznak az elsőhöz, a másodikhoz leginkább a családiak és kevésbé a barátiak.

1.1.2. PROBLÉMA ÉS/VAGY KONFLIKTUS

A hétköznapiakban gyakran használjuk szinonimaként a *probléma* és a *konfliktus*, illetve a *problémamegoldás* és a *konfliktuskezelés* szavakat (e fogalmakkal szoros kapcsolatban áll a *megküzdés* is, erről a 2. fejezetben lesz szó). Egyes kutatók szerint

ezek között nincsen számottevő különbség, mások szükségesnek tartják elkülönítésüket. Napjainkban egyre többen úgy gondolják, nem elkülönítésük, hanem kapcsolatuk azonosítása a legfontosabb kutatási feladat (pl. *Chang és mtsai*, 2004), és számos olyan fejlesztőprogramot dolgoznak ki, amelyben a probléma és a konfliktus együttes kezelése valamilyen módon megjelenik (a programokról lásd a 4. fejezetet). E fejezetben néhány, az elkülönítés szükségességéről és feleslegességéről, valamint a kapcsolatuk mibenlétéről szóló néhány megállapítást ismertetek a konfliktusról szóló elméleti munkák részletesebb bemutatása nélkül (ezekről lásd pl. *Szekszárdi*, 1996; *Cseh-Szombathy*, 1995; *Csepeli*, 2014; *Scannel*, 2014). A könyvben a személyközi problémáról és a szociálisprobléma-megoldásról szóló elméleti és empirikus munkákra támaszkodtam, a probléma és a konfliktus kapcsolatáról a további fejezetekben nem esik szó.

Az 1.1.1. alfejezetben szó volt arról, hogy a behavioristák a személyközi problémát és a konfliktust egyformán *viselkedésben kifejezett negatív társas jelenség*nek tekintették, néhány kutató, például *Davis* (1966) a konfliktus intenzitását (a felekre gyakorolt hatást) erőteljesebbnek gondolta. Elkülönítésük, majd kapcsolatuk, egymásba fonódásuk mikéntjének elemzése egyaránt a kognitív pszichológiai kutatásokkal, a gondolkodás viselkedésben játszott szerepének elemzésével indult meg (*McMurrain és McGuire*, 2005).

Az 1970-es években hangsúlyozták először, hogy a személyközi problémát célszerű a konfliktustól megkülönböztetni. Abból indultak ki, hogy a probléma nem feltétlenül viselkedésben kifejezett, míg a konfliktus (összeütközés) viselkedésben nyilvánul meg. Előbbit a viselkedést meghatározó kognitív folyamathoz kapcsolták: a probléma egy gondolkodási folyamat eredménye, a problémamegoldás ugyancsak egy kognitív folyamat, ami viselkedésben is megnyilvánulhat. A konfliktus viselkedésben jelenik meg, akárcsak az azt kezelő (erejét csökkentő, az ellentétet oldó) stratégiák alkalmazása. *McMurrain és McGuire* (2005) szerint – számos elméleti munka elemzése alapján – e megkülönböztetés kiválóan szemlélteti a társas viselkedés kognitív és behaviorista értelmezése közötti ellentétet. Az előbbi a gondolkodási folyamatra koncentrál mind a probléma, mind annak megoldása esetén, míg utóbbi a performanciára a jelenség értelmezésekor és kezelésekor egyaránt. A viselkedésre koncentrálók a konfliktust azonosítják az összeütközéssel, és nem tesznek különbséget probléma és konfliktus között; a kognitív megközelítésben a probléma nem feltétlenül a másikkal való összeütközést jelenti, ami alapján a probléma nem azonos a konfliktussal, így kezelésének a konfliktusétól eltérőnek kell lenni.

Chang és munkatársai (2004) szerint a személyközi probléma tágabb kategória, mint a konfliktus. Egy-egy személyközi probléma esetében akadályba ütközik a felek számára kedvező, hatékony végkimenetel megvalósítása, azonban a problémamegoldás középpontjában nem a másik és a másikkal való összeütközés áll (és ezen belül annak destruktív és konstruktív folyamata és következménye – *Deutsch*, 1973), hanem a megoldási folyamat, a sokféle megoldási út, lehetőség és az ezek közötti vá-

lasztás, döntés, ami megnyilvánulhat viselkedésben. Konfliktusnak a viselkedésben tetten érhető – gyakran a másik személye ellen irányuló – ellentétet és összeütközést tekintették, annak performancia jellegét hangsúlyozták, valamint ezt emelték ki a konfliktuskezelő stratégiák és a problémamegoldó stílusok közötti különbséggé is (előbbieket viselkedésben nyilvánulnak meg, utóbbiak nem feltétlenül).

Ez a szembeállítás hatott az intézményes keretek között történő segítő-fejlesztő programok céljának, tartalmának és módszertanának kidolgozására. *D’Zurilla és Goldfried* (1971), *Jacobson és Margolin* (1979), valamint *Pellegrini és Urbain* (1985) hasonlóan azt emelték ki, hogy egy-egy program esetében nem mindegy, minek a fejlesztése történik: meghatározni egy problémát, gondolkodni arról, megoldási lehetőségeket keresni és latolgatni, melyik a célravezető, majd választani közülük és megvalósítani, vagy azon az alapon, hogy már egyértelművé tette az egyének viselkedése az összeütközést (konfliktust), egy-egy konfliktuskezelő stratégiát kiválasztani és alkalmaztatni szimulált vagy valós helyzetekben. Azt is megfogalmazták, hogy a problémafókuszú, a gondolkodási folyamatra koncentráló fejlesztés nagyobb mértékben lehet preventív erejű, mint a konfliktust középpontba állító, annak oldását, megszüntését célzó.

Az 1.1.1. alfejezetben ismertettem a személyközi probléma különböző definícióit, a problémák kategorizálásának szempontjait és magukat a kategóriákat. A konfliktus esetében is számos meghatározás született. *Szekszárdi* (1996) és *Csepeli* (2014) szerint pszichológiai értelemben egyének vagy csoportok közötti olyan ütközés, amely mögött igények, vágyak, szándékok, törekvések, érdekek, szükségletek, nézetek, vélemények, értékek szembenállása azonosítható, megjelenése és intenzitása a mögöttes meghúzó motivációs és érzelmi bázistól függ. Ennek megfelelően elkülöníthetők konfliktustípusok (pl. ízlés-, érdek-, stílus-, érték-, nézetkonfliktus), megjelenési formák (pl. nyílt, rejtett), illetve kezelési stratégiák (pl. elkerülő, kompromisszumkereső), melyek gyakorisága és eredményessége a személyiségfejlődés nagyon fontos meghatározója (*Erikson*, 2002; *Fischer*, 2000; *Szőke-Milinte*, 2004).

Scannel (2010) szerint a probléma és a konfliktus elkülönítésére tett kísérletek, az ezek alapján kidolgozott programok tapasztalatai valójában hasonlóságukra és egymáshoz való szoros kapcsolatukra mutattak rá. Egyrészt arra hívta fel a figyelmet, hogy – hasonlóan a társas probléma *Chang* és munkatársai (2004) által meghatározott típusaihoz (személyen kívüli, belüli, közötti és közösségi) – számos konfliktuselmélet a viselkedésben megnyilvánuló konfliktus mellett megkülönbözteti az intrapszichikus (személyen belüli) és a társadalmi (csoportok közötti, csoporton belül több személyt érintő) konfliktust, valamint számol ezek egymásba fonódásával is (pl. *Cseh-Szombathy*, 1995; *Szőke-Milinte*, 2004). Ilyen például a szociológiai konfliktuselmélet (pl. *Dahrendorf*, 1957), mely szerint a különböző ellenérdekekből származó egyének közötti ellentétek határozzák meg a társadalmi konfliktusokat, ezek visszahatnak az egyének közötti interakciókra, és különböző belső vívódásokat, illetve egyének közötti konfliktusokat okoznak (*Niedenzu*, 2000).

Schannel (2010) mindezek alapján úgy vélte, a probléma és a konfliktus nemcsak hasonló szempontok mentén értelmezhető, hanem egy folyamat részének is tekinthetők. Az eltérő nézeteket, érzéseket, gondolatokat, vágyakat megjelenési forma (nyílt, rejtett) mentén csoportosította, valamint elkülönítette az általában (a társas helyzetek döntő többségében) hatékony és a kevésbé hatékony kommunikációs megoldási módokat. A nyílt (a másik fél számára ismert) és a rejtett (a másik féllel nem közölt) forma közül az utóbbi csoport a problémák csoportja, vagyis amíg a másikkal nem közöljük, mi a bajunk, mi a véleményünk, az addig probléma. Amennyiben ismertté válik a másik fél számára, nyílt problémává vagy konfliktussá válhat. A másik fél által is ismert probléma még nem összeütközés, nem konfliktus, hanem az egyén személyes véleménye valakiről, valamiről, helyzetről, megélt eseményről, ám ennek a véleménynek a kommunikálása összeütközéshez vezethet, vagyis a problémából a másik számára nem megfelelő kommunikáció révén válhat konfliktus, nem kizárólag a felek érdeke, szándéka miatt. Ez a kommunikációs stratégia nagymértékben meghatározza a konfliktuskezelési stratégia kiválasztását és megvalósítását.

Hasonlóan vélekedtek a problémamegoldás és a konfliktuskezelés kapcsolatáról *Chang* és munkatársai (2004): értelmezhető egy folyamat kognitív és viselkedéses fókuszú részfolyamataiként. A kognitív fókuszút követi a viselkedéses, a váltás a felek kommunikációján múlik, vagyis a probléma nem megfelelő kommunikálása, illetve a problémának, a helyzetnek, a résztvevőknek nem megfelelő problémaközlés és megoldási stílus eredményezhet konfliktust, összeütközést, aminek középpontjában ekkor már nagyon gyakran nem maga a probléma, hanem az egyének kommunikációja áll.

Fiske (2006) szerint a problémából konfliktusba való váltás annál gyorsabb, minél hamarabb észleli az egyik vagy mindegyik fél, hogy a másik nem vagy csak igen kis mértékben akar alkalmazkodni hozzá. Amennyiben a felek hajlandók az alkalmazkodásra, elkerülhető a destruktív konfliktuskezelés, amennyiben nem, a negatív érzelmeket, cselekedeteket negatív érzelmek, cselekedetek követik válaszként, konfliktusspirált eredményezve. Ugyanakkor mindez – hangsúlyozza *Fiske* – alapvetően az adott helyzet egyén általi szubjektív megítélésétől függ, ami miatt előfordulhat az is, hogy abból alakul ki összeütközés, hogy az egyik fél problémaként, míg a másik nem akként kezeli a helyzetet.

De Dreu, Evers, Beersma, Kluwer és Nauta (2001), valamint *Rahim és Psenicka* (2002) szerint a *Gordon* (1995) által leírt, híressé vált konfliktuskezelő stratégiák (önérvényesítő, önálávető, kompromisszumkereső, elkerülő, problémamegoldó) közül a problémamegoldó stratégia egyértelműen a probléma és a konfliktus egymásba fonódását mutatja, hiszen a problémamegoldó stratégia során alkalmazott lépések csaknem megegyeznek a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás *Spivack* és *Shure* (1976) által leírt folyamatával (erről lásd a 2. fejezetet). *De Dreu* és munkatársai (2001) úgy vélték, ez arra is rámutat, hogy a probléma és a konfliktus kap-

csolata nem írható le a kognitív és a viselkedéses fókuszú részfolyamatok váltásával, kapcsolatuk sokkal inkább ezek egymással párhuzamosan futó folyamatában ragadható meg. Ez a megközelítés az egyik alapja a napjainkban alkalmazott iskolai segítő-fejlesztő programok egy részének (erről lásd a 4. fejezetet).

1.1.3. A DEFINÍCIÓK ÉS A PROBLÉMÁK FELTÁRÁSÁNAK ÉS ÉRTÉKELÉSÉNEK ESZKÖZEI

A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás jellemzőinek feltárásával és értelmezésével ellentétben egyszerűbb eszközökkel vizsgálható, miként definiálják az emberek a személyközi probléma fogalmát és milyen problémák foglalkoztatják őket. Az eszközöket *Bedell és Lennox* (1997), *Chang* és munkatársai (2004), *Jacobson és Margolin* (1979), valamint *Landy* (2009) munkái alapján mutatom be.

A *személyközi probléma fogalmának definiáltatását* főként egyetlen nyílt kérdéssel (Mit jelent az ön számára/számodra a társas probléma kifejezés?) vagy utasítással (Határozza meg/Határozd meg a társas probléma kifejezést!) végzik a legtöbb életkorban. Ritkábban és főként felnőttek körében alkalmazzák azt, amikor a vizsgálati személynek definíciók közül kell kiválasztania a társas problémát szerinte leginkább kifejező definíciót. A probléma meghatározása mellett például a konfliktus, a megküzdés, az egyes problémamegoldó stratégiák definíciói olvashatók, vagy mindegyik meghatározás a problémára, annak valamely aspektusára (például a megoldásra utalásra vagy a negativitásra) vonatkozik, jól szemléltetve az egy-egy szempont szerinti definíciókat. A választásból az első variáció esetében a fogalmak kapcsolatára is lehet következtetni, a második variációnál arra, mire helyezi az egyén a hangsúlyt a fogalommal (és egyben a megoldással) kapcsolatban.

A definíciók értékelése sokféleképpen történhet, függ az adott vizsgálatban alkalmazott elméleti kerettől és a felmérés céljától. Kevésbé jellemző, hogy a használt személyköziprobléma-meghatározás elemeit (pl. negatív vagy nem csak negatív jelenség; történik-e utalás megoldásra) keresik az egyén által adott meghatározásban. Ezt az eljárást leginkább felnőttek körében alkalmazzák. Ennél jóval több elemzés jár el mind gyermekek, mind felnőttek körében úgy, hogy vagy valamilyen előre meghatározott szempontrendszer alapján kategóriákba sorolják a meghatározásokat, vagy a válaszok ismeretében alakítanak ki szempontokat és ezt követően sorolják azokat kategóriákba. Mindkettő esetében fókuszálhatnak a tartalomra és a szervezetre, illetve a definíció meglétére és felépítésére egyaránt. Definíciónak az tekinthető, ahol nem szerepel a definiálandó szó ($A = \text{def } B$), vagyis nem áll fenn körbenforgás (*Frege*, 2000).

A *problémák felsoroltatására* leggyakrabban szintén nyílt kérdést vagy utasítást (Milyen társas problémái/problémáid vannak? vagy Sorolja fel/Sorold fel társas problémáit/problémáidat!) használnak. A felsoroltatás több szempont mentén szűkíthető, például: 1. mennyiségi (pl. óvodások körében 2-3, idősebbeknél 4-5, fel-

nőtteknél 6-8 probléma), 2. kivel kapcsolatos problémákat soroljon fel (pl. szülő, kortárs, pedagógus, munkatárs, főnök), 3. életeseményhez kötött legyen (pl. egyetemi évek, szakítás előtti és utáni időszak), illetve megadható 4. a választás időszaka (pl. az elmúlt hat hónap, az elmúlt két hét vagy jövőbeni lehetséges problémák) is. A szempontok kombinálhatók, minél komplexebb, annál pontosabb kép rajzolódhat ki egy-egy problémáról és a problémák kapcsolatáról. Egy-egy probléma esetében is lehetséges annak szempontok szerinti leírása (pl. ki, kivel, hol, mikor, miért). Ezt további kérdések is kiegészíthetik, melyek már a probléma megoldásával kapcsolatosak (pl. Mit szeretne/szeretnél tenni?, Milyen megoldás jut most eszébe/eszedbe?, Milyen más lehetséges megoldásokat lát/látsz?, Mit gondolhat minderről a másik?, Mit érez/érzel, ha a problémára gondol/gondolsz?, Lehetséges-e a probléma megoldása?).

A problémák feltárására rövid történeteket, felvételeket és képeket is alkalmaznak. A történet elolvasása után arról kell döntenie a vizsgálatban részt vevő személynek, hogy volt-e már vagy jelenleg rendelkezik-e olyan problémával, mint amilyennel a főszereplő. Ezt követően a történet és a saját problémája közötti hasonlóságokat és különbségeket kell leírnia vagy elmondania, amit kiegészíthetnek az előzőekben ismertetett kérdések is. Egy ilyen történet olvasható a keretes részben.

Zorka és Ábel testvérek. Zorka 14 éves, Ábel 10, még egy szobában alszanak, de szüleik megígérték, hogy hamarosan elköltöznék, és ott külön szobájuk lesz. Zorka szombat délutánra meghívta barátnőjét, Fannit. Reggel szép rendet rakott a szobában, majd elment anyukájával vásárolni. Apukája és Ábel otthon maradtak. Éppen akkor értek haza, amikor Fanni megérkezett hozzájuk. Már a ház előtt jókat nevettek, ám Zorka arcára fagyott a mosoly, amikor beléptek a gyerekszobába, és meglátták, hogy Ábel hatalmas rendetlenséget hagyott maga után.

Ezt az eljárást elsősorban problémamegoldást fejlesztő tréningek, foglalkozások során alkalmazzák, kevésbé az első problémafeltáráskor, hiszen a történet egyénre kevésbé jellemző jegyei befolyásolhatják a saját társas probléma értelmezését, bemutatását. A történeten alapuló problémapéldák feltárása óvodás korúak és alsó tagozatos diákok körében bábozással is megvalósítható, ami történhet mesés elemekkel vagy azok nélkül. Mind a szöveges, mind a bábozással történő mérés esetében érdemes ügyelni arra, hogy a szereplők nevei ne egyezzenek a felmérésben részt vevő gyerekek nevével és a környezetükben élők neveivel, így elkerülhető a névazonosságból adódó torzítás (az ismerősérről alkot véleményt, nem a történet szereplőiről, amiből kiindulva döntenie kell arról, hogy ő rendelkezik-e hasonló problémával vagy sem). A vizsgálatok tapasztalatai alapján ugyancsak fontos, hogy a történetben szereplő és a vizsgálati személy neve azonos legyen. Egy kép vagy felvétel alkalmazásakor ugyanaz az eljárás, mint a történet esetében, és ugyancsak fontos, hogy a

képen, felvételen szereplő, a problémát birtokló szereplő neme megegyezzen a vizsgálati személy nemével.

Főként felnőttek körében alkalmaznak kérdőívet problémák, problémakörök feltárására. Ilyen eszköz például a 64 kijelentést tartalmazó Inventory of Interpersonal Problems (Horowitz, Rosenberg, Baer, Ureno és Villasenor, 1988), mellyel nyolc problémakör (pl. gátlásosság, asszertivitás, távolságtartás, irányítás) azonosítható. A kijelentéseket (pl. Túlságosan irányítani akarok másokat.) ötfokú skálán kell értékelni (0: szinte soha nem fordul elő velem – 4: szinte mindig). Ezt követően az adott problémakör lebontása, konkrét problémák, problémahelyzetek azonosítása és kiértékelése történik.

A problémák egymással való kapcsolatának elemzését gyakran problémapiramis készíttetésével végzik. A legfontosabb 3-5 személyközi probléma kiválasztását követően azokat egy piramisban kell elhelyezni. A legfelső szintre kerül a csúcsp probléma, amit az egyén a legfontosabbnak tart, majd e problémától lefelé következnek a további, a csúcsp problémához egyre gyengébb szállal vagy egyáltalán nem kötődő problémák. Kapcsolatuk elemzése szabadon vagy néhány segítő kérdéssel (pl. Lehetséges-e a problémák helyének változása?, Minek a hatására változhat a problémák helye?) történik.

A problémák megadásának kérdései, utasításai és szempontjai értékelésük alapjai is, például hány problémát, milyen területen sorol fel az egyén, ismételt mérés során tartós-e az adott probléma, mennyire komplex a leírása, utal-e vagy sem megoldásra. Több vizsgálat során előre meghatározott rendszer alapján kategorizálják a problémákat, akárcsak a definíciókat, mely rendszerek általában módosulnak a megadott problémák ismeretében. Több felmérés tapasztalata az, hogy ismételt méréskor ugyanazon probléma sokkal részletesebben jelenik meg, mint az első alkalommal, amiből szintén következtetések vonhatók le a problémamegoldás útjáról is. A kategória-rendszerek kidolgozásának alapjai leggyakrabban az 1.1.1. fejezetben bemutatott kategóriák.

A vizsgálatok szerint a személyközi probléma egyéni definíciói és a problémák sajátosságai jól szemléltetik az absztrakt gondolkodás (lásd Piaget, 1969) jellemzőit és életkori változását (aminek jelentős szerepe van a problémamegoldó gondolkodásban), illetve a nyelvi fejlettséget (pl. szókincs, mondat szerkesztés, logikai kapcsolatok). Ugyanakkor ezek fejlettsége hátráltatója is lehet annak, hogy valaki azt fejezze ki, amit szeretne akár a definiálás, akár a példaadás esetében, ami elsősorban a serdülőkor előtti időszakban jellemző. Valamennyire ennek kivédése is elérhető ismételt adatfelvétellel, ám ez elsősorban a definíciók és a példák tartósságának mérésére szolgál. A legtöbb felmérés során több hetet, egy vagy néhány hónapot követően kerül sor az újbóli mérésre, amit a céltól függően többször is megismételhetnek (pl. több évig tartó longitudinális mérés során). Ezen időszakok alatt számolni kell a kognitív és szociális jellemzők (pl. munkamemória, absztrakciós szint) spontán változásával, ami magyarázhatja a változásokat.

1.1.4. AZ ELMÉLETI HÁTTÉR ÉS A KUTATÁSI ESZKÖZÖK ÖSSZEFOGLALÁSA

Az eddigiekben bemutatam a személyközi probléma definiálásával és kategorizálásával kapcsolatos, a XX. és a XXI. században született főbb elméleti megközelítéseket, modelleket és kategorizálási szempontokat. Ismertettem a probléma és a konfliktus kapcsolatáról korábban írtakat, valamint a problémák feltárására alkalmazott néhány, igen gyakran alkalmazott eszköz, eljárás jellemzőit.

Összegzőként az 1. táblázatban találhatók a személyközi probléma definiálásának főbb elméleti megközelítései, az elméleti modellek és vizsgálatok időbeli szakaszai, a jelentősebb kutatók és az egyes szakaszokban kidolgozott definíciók legfontosabb összetevői. A meghatározások főbb elemeiből látszik, hogy fontos változáson ment keresztül a személyközi probléma mint fogalom és használata: *ma már nem kizárólag negatív jelenséggént értelmezett; nemcsak ellentét lehet, hanem bármi, a társas léttel kapcsolatos helyzet, viszony, aminek pontos tartalma az egyének által adott definíciókból tárható fel.*

1. táblázat. A személyközi probléma fogalmának meghatározásai

Meghatározó elméleti megközelítés, szemlélet	Időszak	Kutató	A meghatározás főbb elemei
Behaviorista	az 1970-es évekig	Hunt (1963); Mower (1960)	<ul style="list-style-type: none"> • negatív jelenség • ellentét két vagy több személy között • viselkedésben nyilvánul meg
Kognitív pszichológia, rendszerelmélet, döntéselmélet	az 1970-es évektől az 1990-es évekig	D’Zurilla és Goldfried (1971); Jacobson és Margolin (1979); Wrubel, Benner és Lazarus (1981)	<ul style="list-style-type: none"> • mások vagy önmagunk viselkedése, gondolata, érzelme, nem várt helyzet • akadályba ütközés • döntési folyamat kezdeti állapota • racionális döntés eredménye • nem kizárólag negatív jelenség
Integratív	az 1990-es évektől napjainkig	Bedell és Lennox (1997); Chang, D’Zurilla és Sanna (2004); D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares (2002); Strough és Kenner (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • bármilyen élethelyzet, társas feladat, viszony • az adaptivitást nehezítő, gátló helyzet • akadályba ütközés • nem kizárólag negatív jelenség • szimbolikus propozicionális reprezentáció (egyéni meghatározás eredménye a társas tapasztalatok alapján)

A személyközi problémák számos kategorizálási rendszerét dolgozták ki. Ezeket nyolc pontban – fő- és alszempontokat elkülönítve – összegeztem. A kategóriáknál azon kutatók szerepelnek, akik munkájában az adott vagy ahhoz hasonló szempont markánsan megjelenik.

1. *forrás* (D’Zurilla és Goldfried, 1971; D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002; Strough és Kenner, 2012)
 - saját (cél, szükséglet, érdek, tulajdonság)
 - másik személy, mások (cél, szükséglet, érdek, tulajdonság)
 - környezet, helyzet, társas feladat
 - csoportfolyamat, társadalmi folyamat
2. *megnyilvánulás* (Hunt, 1965; Gurtman, 1996; Singleton és Asher, 1977)
 - viselkedésben
 - gondolatok, érzelmek
3. *időbeliség* (Chang, D’Zurilla és Nezu, 2004)
 - jelenben zajló
 - múltban történt
 - jövőben lehetségesen bekövetkező
4. *gyakoriság* (Chang, D’Zurilla és Nezu, 2004; Strough és Kenner, 2012))
 - egyszer vagy ritkán előforduló
 - többször előforduló (ismétlődő)
 - (közel) állandó
5. *következmény* (Bedell, Acher és Marlowe, 1980; Chang, D’Zurilla és Nezu, 2004)
 - kismértékű
 - jelentős
6. *értékelés, viszonyulás* (Bedell, Acher és Marlowe, 1980)
 - negatív
 - pozitív
7. *kapcsolódás, szerveződés* (Chang, D’Zurilla és Nezu, 2004)
 - nincs kapcsolata másikkal (elszigetelt)
 - néhány, ok-okozati kapcsolat
 - több, hierarchikus rendszert alkotnak, ok-okozati kapcsolat
8. *megoldhatóság* (Chang, D’Zurilla és Nezu, 2004; Strough és Kenner, 2012)
 - megoldható (szükséges megoldani, meg kell oldani)
 - nem oldható meg (nem lehet megoldani, nem kell megoldani)

A felsoroltak a személyközi problémák kategorizálásának leggyakrabban figyelembe vett szempontjai, ám ezeken kívül továbbiak is meghatározhatók az adott vizsgálat céljainak megfelelően. Az utóbbi két évtized empirikus vizsgálataiban igyekeznek minél több szempont szerint csoportosítani a problémákat egyén és csoport szintjén egyaránt. A problémapéldákat és a problémamegoldó gondolkodást együttesen

vizsgáló felmérések során a forrás, a kapcsolódás és a megoldhatóság nagyon fontos szempont, hiszen már ezek alapján is jól lehet a megoldási hajlandóságra és a problémák egymással való kapcsolatáról gondoltakra következtetni, amit alátámaszthatnak vagy cáfolhatnak a megoldási folyamat egyéni jellemzői.

1.2. Mi a probléma? – a személyközi probléma empirikus vizsgálatai 4–23 évesek körében

A kutatók a gyors és intenzív társadalmi, gazdasági változások társas interakciókra gyakorolt hatásainak mikro- és makroszinten való megjelenésével magyarázzák a személyközi problémák kutatásának szükségességét és fontosságát. A vizsgálatok során elsősorban azt tárják fel, milyen helyzeteket, viszonyokat tekintenek társas problémának különböző életkorú gyerekek és felnőttek, illetve ezek miként változnak az életkorral. Kevesebb kutatás célja annak elemzése, hogyan definiálják a személyközi problémát, az életkor növekedésével hogyan és minek a hatására változnak az egyéni definíciók. A kutatási eredményeket igen gyakran veszik figyelembe szociáliskompetencia-fejlesztő programok, iskolai és óvodai kísérletek kidolgozása-kor (pl. *Landy*, 2009; *McMurran* és *McGuire*, 2005), hiszen több vizsgálat bizonyította, a társas viselkedés eredményessége, hatékonysága nagymértékben függ attól, mit tekintünk személyközi problémának.

1.2.1. NÉHÁNY KORÁBBI KUTATÁSI TAPASZTALAT

A személyközi probléma definiálásában és a problémák megfogalmazásában a kognitív-szociális fejlődésnek, a környezet sajátosságainak és a társas tapasztalatoknak egyszerre meghatározó a szerepe, utóbbiak a kulturális eltérések legfőbb magyarázói (*Landy*, 2009). Mind a gyerekek, serdülők, mind a felnőttek körében jelentős egyéni különbségek azonosíthatók a definiálásban és a problémák alapján egyaránt még egy-egy társadalmon, közösségen, sőt kisebb csoporton belül is (*Rich* és *Bonner*, 2004).

Landy (2009) szerint a *Piaget* (1969) által leírt kognitív fejlődési szakaszok – 1. az intellektuális struktúrák először szenzomotoros sémák formájában jelennek meg, 2. a művelet előtti szakaszban a struktúrák a reprezentáció szintjére emelkednek, 3. ezek konkrét műveleti struktúrákká fejlődnek, végül 4. a formális műveleti gondolkodás szakaszában lehetséges például a logikus érvelés, a hipotézisek megalkotása és elbírálása (*Vosniadou*, 2001) – jól nyomon követhetők e fogalom egyéni alakulásában is. A külföldi kutatások általános tapasztalata az, hogy már a 3-4 évesek is képesek a problémáról véleményt formálni és azokat közölni másokkal, ebben az életkorban igazán nyíltan leginkább szüleikkel (*Black*, 2002). A definiálás és a pél-

daadás nem válik még külön, mindkét esetben főként egy-egy helyzetet (pl. Zorka nem adja ide a kisautót.; Fanni mindig csúfol.) adnak meg. A definiálás az iskolába lépés időszakától folyamatosan változik, egyre absztraktabb, kevésbé helyzethez kötött, gyakrabban általánosító, több szempontot figyelembe vevő meghatározásokat képesek adni. Serdülőkortól nő azon meghatározások száma, amelyek összefoglalást, következtetést, önmagukra és másokra vonatkozó minősítést is tartalmaznak (Bedell, Archer és Marlowe, 1980; Chang és mtsai, 2004).

Nem ismert olyan hazai kutatás, amelynek célja a személyközi problémák definiálásának elemzése lett volna. Más fogalmakkal kapcsolatban történt hasonló magyarországi felmérés, például Sándor (2009) kisiskolások körében vizsgálta, milyen fogalommal rendelkeznek a versengésről és annak kimeneteléről, a győzelemről és a veszteségről. Amennyiben különböző konstrukciónak tekintjük a problémát és a konfliktust, ugyancsak nem ismert – vagy csak nem publikált – a személyközi problémák feltárására irányuló hazai elemzés. Ha az ismertetett, több kutató által hangsúlyosnak tartott különbséget nem vesszük figyelembe, hazánkban is voltak olyan felmérések, amelyek egyrészt az iskolai, iskolával kapcsolatos konfliktusok feltárását tűzték ki célul, másrészt olyanok, amelyek az iskolai bántalmazás mint a konfliktussal szoros kapcsolatban álló jelenség előfordulását, sajátosságait vizsgálták. Ezek – a személyközi probléma bemutatott elméleti megközelítései alapján – problémakategóriáknak tekinthetők.

Hunyady, M. Nádasi és Serfőző (2006) iskolásokat, illetve különböző életkorú felnőtteket kérdeztek iskolai élményeikről, emlékeikről. A válaszadók több mint fele a pedagógusok értékelésével kapcsolatos negatív élményéről számolt be, kisebb volt a kortársi személyközi sérelmek, összeütközések, nézeteltérések aránya. A kutatók szerint mindegyik szerepet játszhat az iskolával kapcsolatos attitűd alakulásában, szülők esetében gyermekeik iskolával kapcsolatos attitűdjének formálásában. Figula (2004) 10 és 14 évesekkel végzett empirikus vizsgálata alapján a bullying (nem reaktív agresszió, iskolai erőszak, zaklatás) igen magas fokú mindkét életkorban, a fiúk gyakrabban bántalmazók, mint bántalmazottak, ám az elszenvedők között nincsen jelentős nem szerinti különbség. Margitics és Figula (2013) középiskolások körében végzett felmérése szerint a konfliktusok során a támadóvá, az áldozattá és a provokatív áldozattá való válásban temperamentum- és vonásjellemzők játszanak jelentős szerepet.

A személyközi problémákkal kapcsolatos külföldi kutatások száma jóval nagyobb. Például Hymel és Asher (1977), valamint Singleton és Asher (1977) iskolai megfigyeléseket követően kategorizálta iskolás gyerekek interperszonális problémáit, melyek megléte vagy hiánya összefüggött hosszú távú csoportbeli helyzetükkel és kedveltségükkel. A legjelentősebb személyközi probléma a sértegetés, a becsmérlés, a lenézés, valamint a fizikai bántalmazás volt. Mindkét kutatás során a diákok megfogalmaztak olyan problémát is, amit általában nem problémának, hanem pozitív jelenségnek tekintenek az emberek (pl. ajándékot kapok), ami megerősítette a prob-

lémák relatív jellegével kapcsolatos korábbi állításokat, illetve felhívta a figyelmet a problémák szocializációs közegtől való jelentős függőségére (szinte csak azok a gyerekek adtak ilyen példát, akik rossz anyagi körülmények között éltek, illetve több szempontból hátrányos helyzetűek voltak).

Serdülőkortól a kortársakkal és a családtagokkal kapcsolatos problémák egyre részletezettebbek. A serdülőkor végén és fiatal felnőttek körében már döntő többségük összetett, egyszerre több problémát tartalmaznak, azok között kapcsolatot mutatnak fel, illetve utalnak arra is, hogy lehetséges vagy sem a megoldásuk. A negatív példák száma nagyobb a serdülőkorban, mint a pozitív tartalommal bíróké, és a serdülőkkel szemben a fiatal felnőttekre jellemzőbb a probléma hosszú távú hatásának megfogalmazása (Bedell és mtsai, 1980).

Cobb (2006) a családon belüli serdülőkori problémák három nagy csoportját különítette el korábbi empirikus vizsgálatok alapján: 1. a tagok közötti nem megfelelő kommunikáció, 2. az érzelmi odafordulás, törődés hiánya, valamint 3. kevés közös program, a szabadidő többnyire nem közös eltöltése. Megállapította, hogy a problémák mindegyike alapja lehet fizikai bántalmazásnak, ám ez függ a kulturális tényezőktől és az egyének temperamentumától. A családon belül, családtagokkal kapcsolatos problémák következményei megjelennek iskolai környezetben, illetve – amennyiben a családi és a kortársi problémák között összefüggést fedeznek fel a diákok – a serdülőkor elején a családi problémák megoldási eszközeivel igyekeznek a kortársi problémákat is megoldani nagyon sok esetben. Ez a serdülőkorban fokozatosan és a csoporttal együtt töltött idő függvényében változik: a problémamegoldás specializálódik a kortársi problémákra, ám teljesen sosem válik el a szülőitől.

1.2.2 A SAJÁT VIZSGÁLATOK KONCEPCIÓJA, CÉLJA, MÓDSZERE, ESZKÖZE

A felmérések során a Chang és munkatársai (2004) által leírt komplex definícióból indultunk ki, ezt tekintettük alapnak: *személyközi probléma minden olyan – a múltban, a jelenben vagy a jövőben értelmezhető – társas feladat, helyzet vagy viszony, amit az egyénnek meg kell oldania, érdemes megoldania hatékony társas működése, boldogulása, a környezethez való optimális alkalmazkodása, céljai elérése érdekében. Probléma során a személy akadályba ütközik: vagy nem áll számára megfelelő mennyiségű és/vagy minőségű (jól szervezett) információ, vagy azt az adott társas helyzet sajátosságai jelentik.*

Egyetértve Jacobson és Margolin (1979), Bedell és Lennox (1997), valamint Chang és munkatársai (2004) véleményével, célunk az egyének által adott definíciók és problémák feltárása volt. Azt vizsgáltuk, hogy óvodások, általános és középiskolások, valamint egyetemisták hogyan definiálják a személyközi probléma fogalmát, milyen – szülőkkel (apával és anyával), osztálytársakkal/kortársakkal és pedagógussal/oktatóval kapcsolatos – problémákat fogalmaznak meg, mennyire tartósak ezek a prob-

lémák, illetve problémáik milyen elkülönülést mutatnak néhány családi és iskolai tényező mentén. A vizsgálatokat 2010 és 2014 között végeztük 4–23 évesek körében. A minta jellemzőit a 2. táblázat tartalmazza: vizsgálat éve, életkori minták (fő), életkori csoportokon belül nem szerinti eloszlás (fő), illetve az elvégzett vizsgálatok sajátosságai (a definiálás és a példaadás egyszeri vagy ismételt mérés során történt).

A felmérésekben összesen 2609, ismételt mérésben 927 fő vett részt Baranya, Békés, Csongrád, Bács-Kiskun, Jász-Nagykun-Szolnok, Pest és Veszprém megyéből. A középiskolások 32%-a szakiskolába, 38%-a szakközépiskolába és 30%-a négyévfolyamos gimnáziumba jár. Az egyetemi hallgatók (három egyetem hallgatóinak) 64%-a bölcsészettudományi, 36%-a természettudományi tanulmányokat folytatott, mindegyikük tanár szakos volt.

Az óvodások és a hétévesek esetében a pedagógusok rögzítették a gyerekek választait, a többi korosztályba tartozók önállóan dolgoztak. A definíciók és a példák kategóriákba sorolását két szakértő végezte egymástól függetlenül, majd ezt követte az egyeztetés. A besorolások mindegyik esetben és életkornál 85% vagy e feletti egyezést mutattak. Kérdéses definíciónál vagy példánál harmadik szakértő javaslatát kértük.

2. táblázat. A problémadefiníálás és a problémapéldák vizsgálati (2010–2014, N = 2609)

Vizsgálat ideje	Minta				A vizsgálat sajátossága
	Életkor	N (fő)	Nem szerinti megoszlás (fő)		
			Fiú	Lány	
2010	12	155	80	75	egyszeri mérés
	14	140	75	65	egyszeri mérés
	20	100	45	55	egyszeri mérés
2011	15	230	100	130	74 fővel ismételt mérés is (1 hónap múlva)
	18	210	137	73	78 fővel ismételt mérés is (1 hónap múlva)
	20	145	78	67	80 fővel ismételt mérés is (3 év múlva)
2012	10	165	75	90	egyszeri mérés
	14	172	78	94	egyszeri mérés
2013	4	115	55	60	112 fővel ismételt mérés is (2 hét múlva)
	5	140	72	68	132 fővel ismételt mérés is (2 hét múlva)
	6	135	64	71	130 fővel ismételt mérés is (2 hét múlva)
	7	190	89	101	154 fővel ismételt mérés is (1 hónap múlva)
	10	187	92	95	167 fővel ismételt mérés is (1 hónap múlva)
	23	125	45	80	egyszeri mérés
2014	16	225	104	121	egyszeri mérés
	18	175	77	98	egyszeri mérés

A személyközi probléma definiálását és a problémákat mindegyik életkorban ugyanazon eszközzel vizsgáltuk. A *Mi a probléma?* (Kasik, 2010) első részében *definiálni* kell a társas probléma fogalmát, második részében *példákat* kell adni szülővel (apával és anyával külön), osztálytársakkal/kortársakkal és pedagógussal/oktatóval kapcsolatos problémára. Óvodások esetében szülőkkel, társakkal és óvodapedagógussal, a köznevelésben tanulóknak szülőkkel, osztálytársakkal és osztályfőnökkkel, egyetemistáknak szülőkkel, évfolyamtársakkal és oktatókkal kapcsolatos 5-5 problémát kellett felsorolni az elmúlt egy hónap történései alapján.

A társas probléma egyéni definícióit, meghatározásait – az ismertetett elméleti munkák és vizsgálatok szempontrendszerait alapul véve – egy általunk kidolgozott rendszer alapján csoportosítottuk, ezekkel a kategóriákkal végeztük az elemzéseket. A kategorizálás alapja a definíció definíciója (Frege, 2000) volt: egy fogalom jelentésének meghatározása olyan szavakkal, amelyek között nincs a definiálandó szó, vagyis nincs körbenforgás ($A = \text{def } B$). Figyelembe véve az életkori (kognitív, nyelvi fejlődési) sajátosságokat és a külföldi vizsgálatok tapasztalatait, ezt az alapszisztémát kiegészítettük más kategóriákkal. A kategóriákat az évek alatt folyamatosan finomítottuk az eredmények alapján, a bemutatott három (óvodások, iskolások, egyetemisták) elemzést azonos rendszer alapján végeztük, és ahol szükséges volt, a korábbi csoportosítást és elemzést elvégeztük újra. A végleges kategória-rendszert a 3. táblázat mutatja.

A 31 kategória közül az (1)-be azok tartoznak, amelyek a probléma szó ismétlését tartalmazzák, fennáll a körbenforgás, tehát ezek nem definíciók. A (2) és a (3) kategóriákba azok, amelyek szintén nem definíciók, hanem pozitív (2) vagy negatív (3) példák: konkrét társas helyzetet, eseményt írnak le, valójában problémapéldák. Azokat a leírásokat minősítettük pozitívnak, amelyek ezt nyelviileg egyértelműen kifejezik (pl. Nagy öröm ér. Amikor jó érzés ajándékot kapni.). A (4)–(8) kategóriák azokat a meghatározásokat foglalják magukban, amelyek pozitív példát és megoldásra utalást – (4) meg kell oldani, (5) meg lehet oldani, meg tudom oldani, (6) nem kell megoldani, (7) nem lehet, nem tudom megoldani, (8) elkerülendő, nem kell megoldani – is tartalmaznak. A (9) kategóriába a pozitív példát és kettő vagy több, azonos vagy különböző megoldásra utalást is adó kijelentések tartoznak. A (10)–(14) kategóriák elemei negatív példát és megoldásra utalást – (10) meg kell oldani, (11) meg lehet oldani, meg tudom oldani, (12) nem kell megoldani, (13) nem lehet, nem tudom megoldani, (14) elkerülendő, nem kell megoldani – is tartalmaznak. A (15) kategóriába a negatív példát és kettő vagy több, azonos vagy különböző megoldásra utalást is adó kijelentések tartoznak. A (16) kategóriába pozitív tartalommal bíró definíciók, a (17)-be negatív tartalmat kifejező definíciók tartoznak. A (18)–(23) kategóriák a (16)-os kiegészített változatai a problémamegoldásra utalással, a (24)–(29) kategóriák a (17)-es kiegészített változatai a probléma megoldására való utalással. A (30)-as kategóriába tartozók pozitív tartalmú definíciók példával kiegészítve, a (31)-esbe soroltak negatív tartalmú definíciók példával.

3. táblázat. A társas probléma definiálásának kategóriarendszere

Nem definíció				Definíció ($A = \text{def } B$) + kiegészítések				Kevert
(1) Is-métlés (körben- forgás)	Példa	Pozitív példa + megoldás- ra utalás	Negatív példa + megoldásra utalás	(16) Pozi- tív	(17) Nega- tív	Pozitív + megoldásra utalás	Negatív + megoldás- ra utalás	Definíció + példa
	(2) Po- zitiv	(4) Kell	(10) Kell			(18) Kell	(24) Kell	(30) Po- zitiv
	(3) Ne- gativ	(5) Lehet, tudom	(11) Lehet, tudom			(19) Lehet, tudom	(25) Lehet, tudom	(31) Ne- gativ
		(6) Nem kell	(12) Nem kell			(20) Nem kell	(26) Nem kell	
		(7) Nem lehet, nem tudom	(13) Nem lehet, nem tudom			(21) Nem lehet, nem tudom	(27) Nem lehet, nem tudom	
		(8) Elke- rülendő	(14) Elke- rülendő			(22) Elke- rülendő	(28) Elke- rülendő	
		(9) Vegyes (4–8 keve- redése)	(15) Vegyes (10–14 ke- veredése)			(23) Vegyes (18–22 ke- veredése)	(29) Vegyes (24–28 ke- veredése)	

A *problémapéldák* kategorizálásának végső rendszerét ugyancsak fokozatosan alakítottuk ki a vizsgálatok során a résztvevők által adott problémák és a külföldi vizsgálatokban alkalmazott szempontok együttes figyelembevételével. A példák alapján minden életkorban egyrészt tartalmi kategóriákat (4. táblázat) hoztunk létre, másrészt egy olyan komplex, egyszerre több szempont alapján kialakított rendszert (5. táblázat), ami illeszkedik a problémamegoldó gondolkodás alkalmazott elméleti modelljéhez (lásd *Chang és mtsai*, 2004).

A válaszok alapján elkülönített problémacsoportok külön *tartalmi kategóriaként* (4. táblázat) való kezelésének minden életkorban a 20%-os előfordulás volt a kritériuma, azaz minden csoportnál akkor különítettük el az adott kategóriát, ha az abba a csoportba illő példákat a válaszadók legalább ötöde említette. Ez némi információvesztéssel járt, ám ezen megszorítás nélkül a kategóriák száma túlságosan nagy lett volna. Mindegyik életkorban (4–23 évesek) öt kategória érte el ezt a kritériumszintet. Három problémát csak az óvodások és az alsó tagozatosok (4–10 évesek) említettek, hetet a 12–23 évesek, valamint öt-öt problémát csak a 12–18 és a 20–23 évesek. A kategóriák életkori és nem szerinti megoszlásának jellemzőit ezen öt csoportban külön-külön vizsgáltuk.

A *komplex rendszert* (5. táblázat) a probléma forrása, helyzethez való kötöttsége, szerkezete és megnyilvánulása alapján alakítottuk ki. Ennek használatában nincs

4. táblázat. Közös és életkori csoportok szerinti tartalmi kategóriák

<i>Óvodások és alsó tagozatosok (4–10 évesek)</i>	<i>Felső tagozatosok és középiskolások (12–18 évesek)</i>	<i>Egyetemisták (20 és 23 évesek)</i>
Tulajdon megosztása Társak általi kiközösítés A másik negatív belső tulajdonsága Szülők általi fizikai bántalmazás Szülők általi verbális bántalmazás		
Játék elvétele Árulkodás a pedagógusnak Csúfolás	Szülők gondoskodásának hiánya Társakkal való együttműködés Társak általi verbális bántalmazás Társak általi fizikai bántalmazás Társak általi kihasználás Tanárok általi verbális bántalmazás Tanárok általi fizikai bántalmazás	
	Társak körében pletykálás Társak körében megbántás Szülők alkohollal kapcsolatos problémája Együttműködés elvárása tanárok által Tanárok általi kivételezés	Párkapcsolatban megcsalás Csoporttárs tisztességtelen, csaló viselkedése Segítés hiánya csoporttársak körében Rokon elvesztése (halál) Egyetemi barátság megszakadása

eltérés a korcsoportok alapján, így az összehasonlítás a teljes rendszerrel lehetséges volt, illetve mindegyik személlyel kapcsolatos problémák csoportosításánál ugyanezt alkalmaztuk.

A probléma *forrása* lehet az egyén (én) vagy a másik vagy mi (én és a másik együtt). A további szempontok azonosak mindegyik forrásnál. A *helyzethez való kötöttség* azt fejezi ki, hogy a probléma konkrét helyzethez kapcsolódik vagy nem, azaz általánosító. Mind a konkrét, mind az általánosító szemponthoz a *szerkezeten* belül a probléma önálló vagy kapcsolt, utóbbi kettő (vagy több) probléma összekapcsolása. Az önálló probléma a *megnyilvánulás* szerint lehet viselkedés vagy tulajdonság, a kapcsolt lehet viselkedés vagy tulajdonság vagy vegyes (viselkedés és tulajdonság is).

5. táblázat. A problémák komplex kategóriáinak rendszere

<i>Forrás</i>	<i>Helyzethez való kötöttség</i>	<i>Szerkezet</i>	<i>Megnyilvánulás</i>	<i>Kategória</i>
Én	helyzethez kötött (konkrét)	önálló (egy)	viselkedés	1.
			tulajdonság	2.
		kapcsolt (kettő vagy több)	viselkedés	3.
			tulajdonság	4.
			vegyes	5.
	helyzethez nem kötött (általánosító)	önálló (egy)	viselkedés	6.
			tulajdonság	7.
		kapcsolt (kettő vagy több)	viselkedés	8.
			tulajdonság	9.
			vegyes	10.
Másik	helyzethez kötött (konkrét)	önálló (egy)	viselkedés	11.
			tulajdonság	12.
		kapcsolt (kettő vagy több)	viselkedés	13.
			tulajdonság	14.
			vegyes	15.
	helyzethez nem kötött (általánosító)	önálló (egy)	viselkedés	16.
			tulajdonság	17.
		kapcsolt (kettő vagy több)	viselkedés	18.
			tulajdonság	19.
			vegyes	20.
Mi	helyzethez kötött (konkrét)	önálló (egy)	viselkedés	21.
			tulajdonság	22.
		kapcsolt (kettő vagy több)	viselkedés	23.
			tulajdonság	24.
			vegyes	25.
	helyzethez nem kötött (általánosító)	önálló (egy)	viselkedés	26.
			tulajdonság	27.
		kapcsolt (kettő vagy több)	viselkedés	28.
			tulajdonság	29.
			vegyes	30.

1.2.3. ÉLETKOR ÉS NEM SZERINTI EREDMÉNYEK

A külföldi kutatási eredmények alapján azt feltételeztük, hogy eltérő definíciókat adnak a serdülőkor előtti szakaszban lévők, a serdülőkorúak és az egyetemisták, valamint más problémapéldákat sorolnak fel az óvodások, a serdülőkor előtti szakaszban lévők, a serdülők és az egyetemisták. Úgy gondoltuk, a fiúk és a lányok között főként serdülőkorban és az egyetemisták körében jelentős a különbség mind a definiálás, mind a példák tekintetében.

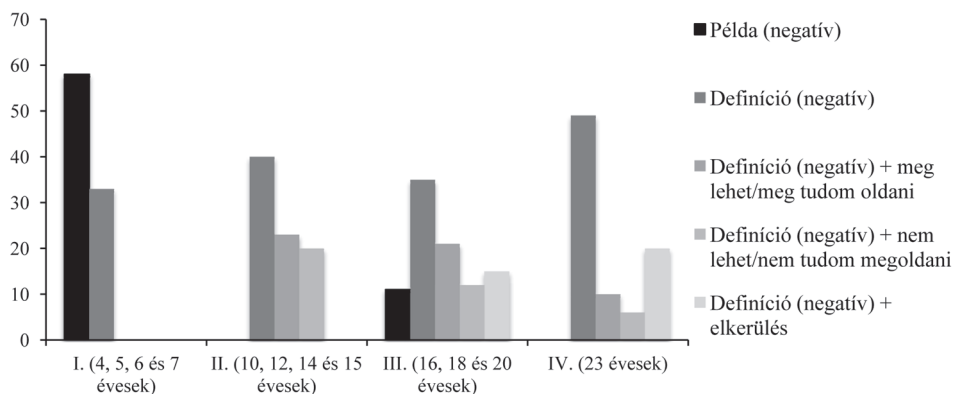
1.2.3.1. Definícióalkotás

A 4–23 évesek a definíciók eloszlásának eltérése alapján négy csoportba különülnek el: I. 4–7 évesek; II. 10–15 évesek; III. 16–20 évesek és IV. 23 évesek ($\chi^2 = 15,34$ $p = 0,03$). Az 1. ábra e négy csoport szerint szemlélteti a legjellemzőbb kategóriákat (ezek csoportonkénti együttes aránya 80% vagy ennél nagyobb).

Az I. csoportba (4–7 évesek) tartozó gyerekeknél együttesen 91%-ot tesz ki a negatív példa (pl. Amikor verekszem Robival) és a negatív tartalmú definíció (pl. Valami baj; Rossz dolog). A negatív példák több mint 61%-át a 4–6 évesek adták, ennek aránya kisebb a 7 éveseknél, akik a negatív tartalmú definíciók 64%-át fogalmazták meg. A II. csoport (10–15 évesek) esetében az ábrán látható három kategória együttes aránya 83%, ebből legnagyobb részarányú, csaknem a fele, a negatív tartalommal bíró definíció (40%). E csoportban a meg lehet/meg tudom (pl. Valami rossz dolog, amit meg tudok majd egyszer oldani) és a nem lehet/nem tudom megoldani (pl. Valami baj, amit képtelenség megoldanom) kiegészítéseket tartalmazó definíciók aránya hasonló, sorrendben 23 és 20%.

A III. csoportba tartozók (16–20 évesek) kategóriái a legváltozatosabbak. A negatív tartalmú definíció aránya 35%, a kiegészített definícióké (meg lehet/meg tudom, nem lehet/nem tudom megoldani, elkerülendő) együttesen ennél nagyobb, 48%. A negatív példák aránya 11%, ami a II. csoportnál 7% (utóbbi az ábrán nem található, ott e nélkül is 80% feletti a kategóriák összaránya). A IV. csoportba tartozók (23 évesek) csaknem fele (49%) negatív tartalmú definíciót adott, és ezt igen sokan (20%) elkerülésről szóló gondolattal egészítették ki (pl. Olyan gond, amivel jobb nem foglalkozni.). Körükben kisebb a meg tudom/meg lehet és a nem tudom/nem lehet kiegészítéssel bíró definíciók aránya, sorrendben 10 és 6%.

A nem szerinti különbségeket életkori csoportonként külön vizsgáltuk. Sem az I. (4–7 évesek), sem a IV. (egyetemisták) életkori csoportban nincs jelentős eltérés a kategóriák eloszlásában (I. $\chi^2 = 5,43$ $p > 0,05$; IV. $\chi^2 = 8,09$ $p > 0,05$). Ugyanakkor a II. (10–15 évesek) és a III. (16–20 évesek) csoportba tartozó fiúk és lányok definíciói között szignifikáns a különbség (II. $\chi^2 = 35,27$ $p = 0,03$; III. $\chi^2 = 31,11$ $p = 0,03$).



1. ábra. A legjellemzőbb problémadefiníciók megoszlása a négy életkori csoport mentén (%)

Mindkettőben a lányok definíciói között több a nem lehet/nem tudom, illetve az elkerülésre utaló kiegészítés.

Ismételt mérést 927 fővel végeztünk. A 4–6 évesekkel az első mérés után két héttel; a 7–18 évesekkel egy hónap múlva; illetve az egyetemi hallgatókkal három év múlva. Az első és a második mérés eredményeinek összehasonlításával a kategóriák eloszlásának kapcsolatát tártuk fel, amiből a meghatározások tartósságára következtethetünk. A két mérés közötti kapcsolatokat életkori csoportonként vizsgáltuk. Mivel az ismételt méréseket nem ugyanannyi idő elteltével végeztük az egyes korosztályoknál, ezért a kapcsolatok erősségét csak azoknál a korosztályoknál vetettük össze, ahol a második mérés azonos idő elteltével történt.

A 4–7 évesek körében a Phi-érték minden életkorban hasonlóan alacsony ($r_{4 \text{ éves}} = 0,12$ $p = 0,05$; $r_{5 \text{ éves}} = 0,13$ $p = 0,05$; $r_{6 \text{ éves}} = 0,16$ $p = 0,05$, $r_{7 \text{ éves}} = 0,18$ $p = 0,05$), vagyis a meghatározások – amelyek itt főként negatív példák – az óvodások esetében két hét, az első osztályosok esetében egy hónap elteltével jelentősen változnak, tartósságuk igen kis mértékű, ami jól szemlélteti az erre az életkorra jellemző konkrét, szituatív gondolkodás és a nyelvi fejlődés, a kifejezőképesség jellemzőit. A 10–18 évesek eredményei nagyobb tartósságról tanúskodnak, az összefüggések szignifikanciái egyre erősebb kapcsolatot mutatnak: a 10 évesek értéke alacsonyabb ($r = 0,26$ $p = 0,03$), mint a 15 ($r = 0,34$ $p = 0,02$) és a 18 évesek ($r = 0,32$ $p = 0,02$) egymáshoz hasonló értékei. A 23 évesek körében igen nagy mértékű a hasonlóság ($r = 0,69$ $p = 0,001$).

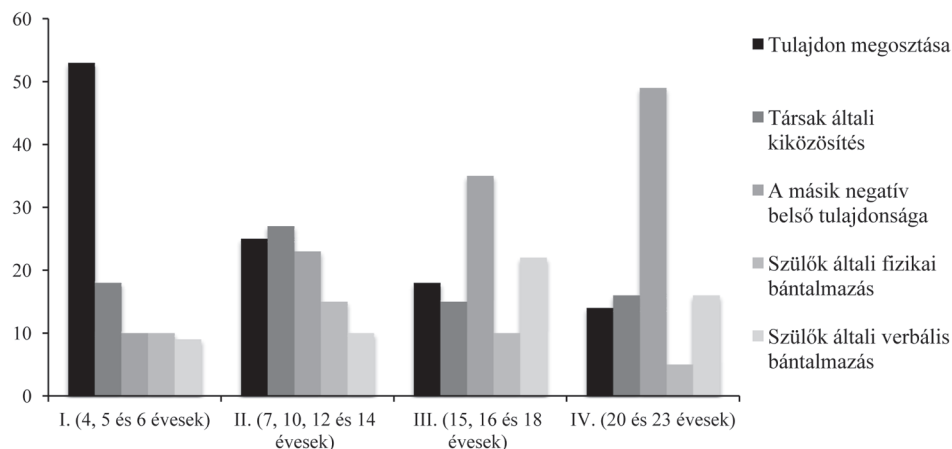
1.2.3.2. A problémák tartalmi kategóriák szerinti jellemzői

A személyközi problémák tartalmi kategóriák szerinti elemzését a korosztályok közös kategóriáival végeztük (lásd a 4. táblázatot). Az eredményeket a 2–5. ábra szemlélteti. A 2. ábra a minden életkorban előforduló öt kategória eloszlását, az eloszlás szerinti elkülönült életkori csoportokat tartalmazza ($\chi^2 = 12,21$ $p = 0,03$): óvodások (4–6 évesek), általános iskolások (7–14 évesek), középiskolások (15–18 évesek) és egyetemisták (20 és 23 évesek).

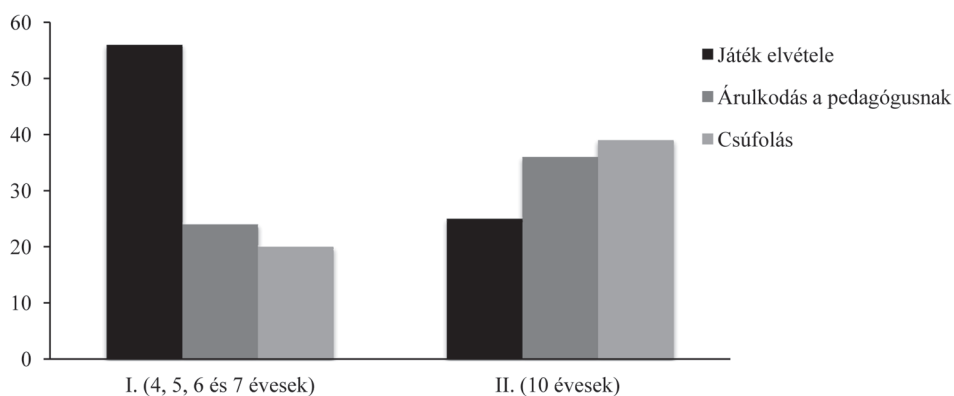
A saját tulajdonnal, annak birtoklásával és megosztásával kapcsolatos problémák (pl. közös használat; nem adja vissza; nem időben adja vissza) főként az óvodásokra jellemzőek (53%), ez fokozatosan egyre kisebb arányú, az egyetemistáknál már csak 14%. Ezzel ellentétes a másik negatív belső tulajdonsága mint probléma (pl. hazudós; nem lehet megbízni benne; nagyképzű; olyan nagy az arca) arányának változása: az óvodásoknál 10%, az egyetemisták körében 49%. A csoportba tartozáshoz, kizáráshoz kapcsolódó kiközösítés (pl. nem játszhatok velük; nem lehetek a munkacsoport tagja; nem akarnak velem dolgozni; nem beszél/nek velem) legnagyobb arányban a 7–14 éveseknél fordul elő (27%), ami a középiskolásoknál és az egyetemistáknál ennek csaknem a felére csökken (sorrendben 15 és 16%). A szülők általi fizikai bántalmazás (pl. verés, odacsapás, vonalzóval fejre verés, körmös adása) ugyancsak az általános iskolásoknál fordul elő a legnagyobb (15%) és az egyetemistáknál a legkisebb (5%) arányban. Szüleik általi verbális bántalmazásukról (pl. ordít, kiabál, üvölt, káromkodik rólam) a középiskolások számoltak be a legnagyobb (22%) és az óvodások a legkisebb arányban (9%).

A legfiatalabbaknál és a legidősebbeknél nem szignifikáns a lányok és a fiúk problémáinak megoszlásbeli eltérése (I. $\chi^2 = 6,23$ $p > 0,05$; IV. $\chi^2 = 3,88$ $p > 0,05$), ám a II. és a III. csoporton belül igen (II. $\chi^2 = 31,45$ $p = 0,03$; III. $\chi^2 = 25,34$ $p = 0,03$). E csoportokban a lányok soroltak fel több kiközösítést, a másik negatív belső tulajdonságát, valamint szüleik verbális bántalmazását kifejező problémát. A III. csoportba tartozó fiúk negatív belső tulajdonságot középpontba állító problémáinak száma igen alacsony, ezzel szemben a szülők fizikai bántalmazásáról leginkább ők írtak.

A 3. ábra az óvodások és az alsó tagozatosok (4–10 évesek) kategóriáinak eloszlását mutatja. E személyközi problémák alapján külön csoportot alkotnak a 4–7 és a 10 évesek ($\chi^2 = 12,01$ $p = 0,02$). A fiatalabbakra a játék elvételével kapcsolatos problémák jellemzőbbek (56%), mint a 10 évesekre (25%). Az ábráról nem olvasható le, hogy ezen belül a legnagyobb mértékben az 5 évesek, legkisebb mértékben a 7 évesek számoltak be ilyen problémáról. Ezzel szemben a 10 éveseknél a csúfolás és az árulkodás közel azonos arányú és nagyobb (36 és 39%), mint a fiatalabbaknál (sorrendben 24 és 20%). A fiúk és a lányok között egyik csoportban sem szignifikáns az eltérés (I. $\chi^2 = 7,01$ $p > 0,05$; IV. $\chi^2 = 4,21$ $p > 0,05$).

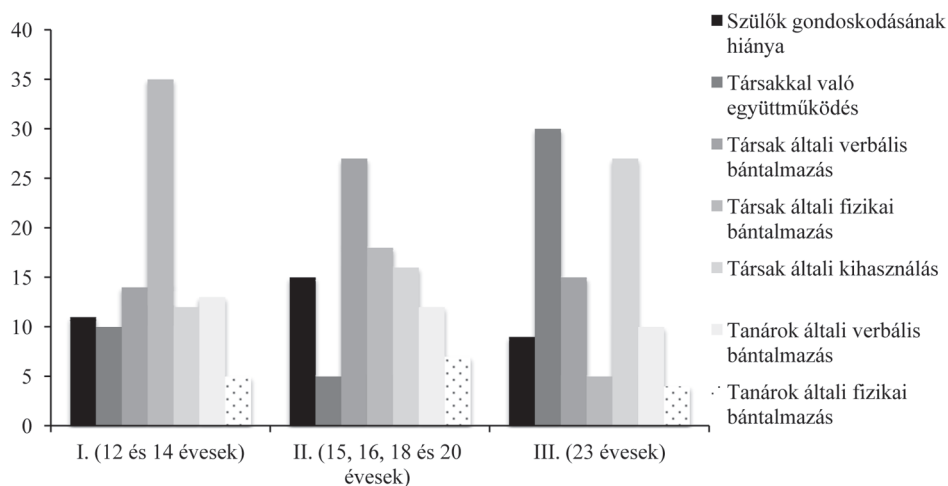


2. ábra. Az öt probléma megoszlása a négy életkori csoportban (teljes minta, %)



3. ábra. A három probléma megoszlása a két életkori csoportban (4–10 évesek, %)

A 4. ábrán a felső tagozatosok, a középiskolások és az egyetemisták (12–23 évesek) közös példáinak eloszlása látható. A kategóriák arányai szintén mutatják az általános és a középiskolai diákok elkülönülését, ám ezek esetében az egyetemisták közül a 20 évesek a középiskolásokhoz tartoznak, a 23 éves hallgatók külön csoportot alkotnak ($\chi^2 = 16,34$ $p = 0,03$). Az I. csoportnál (12 és 14 évesek) kiemelkedik a társak általi fizikai bántalmazás (pl. vernek, pofoznak, lökdösnek a falhoz) aránya (35%), a többi hasonló, kivéve a tanárok általi fizikai bántalmazást, aminek mindegyik csoportban – a többihez képest – kisebb az aránya (pl. meglökök, rácsap a fejemre; egyetemista esetében: Leköpött!).

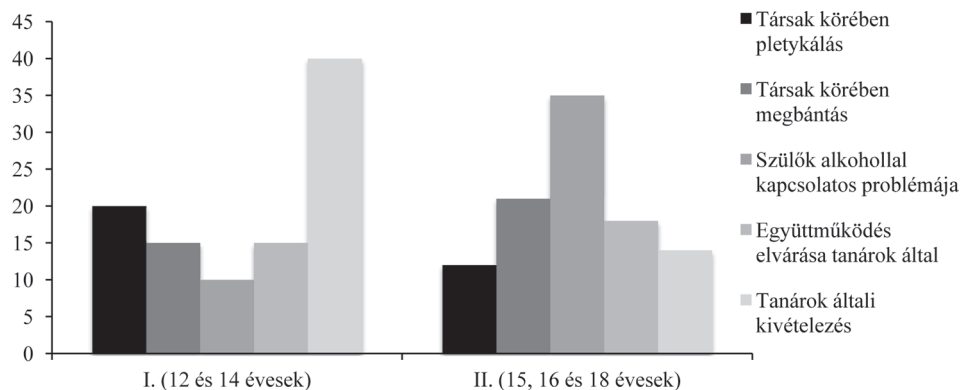


4. ábra. A hét probléma megoszlása a három életkori csoportban (12–23 évesek, %)

A II. csoport (15–21 évesek) körében a társak általi verbális bántalmazás (pl. kiabál, üvölt, szid) a legnagyobb arányú (27%), és közel hasonló a fizikai bántalmazásokról (18%) és a kihasználtságukról szóló problémák aránya (16%, pl. addig kellek neki, amíg adom a házit; a jegyzetadásig kellek nekik; ha baj van, tud szólni, amúgy nem). A társakkal való együttműködéssel kapcsolatos problémák (pl. nem tudunk együtt dolgozni; nehéz vele közösen feladatot végezni) aránya ebben a csoportban a legkisebb (5%). Ez utóbbival szemben a III. csoportnál (23 évesek) az együttműködéssel összefüggő problémák aránya igen magas (30%), illetve ehhez hasonló a társak általi kihasználásé (27%), együttesen több mint felét adják a problémáknak. Ellentétes az I. csoporttal, hogy az egyetemistáknál a társak általi fizikai bántalmazás mint probléma igen kis arányú (5%).

Mindhárom csoport esetében szignifikánsak a nem szerinti különbségek (I. $\chi^2 = 19,20$ $p = 0,03$, II. $\chi^2 = 9,54$ $p = 0,05$, III. $\chi^2 = 17,26$ $p = 0,02$). Az I. és a II. csoportnál egyaránt a fiúk adtak meg több társak általi fizikai és verbális bántalmazást kifejező problémát, a lányok több tanári verbális és fizikai bántalmazásról szóló problémát soroltak fel. A II. és a III. csoportban a lányok írtak nagyobb arányban egyrészt a szülői gondoskodás hiányáról, másrészt a társakkal és más személyekkel kapcsolatos nem jó, nem megfelelő, rossz érzéssel társuló vagy – csak kis arányban – hiányolt együttműködésről.

Az 5. ábra a 12–18 évesek öt közös problémájának két csoporton belüli életkori eloszlását szemlélteti. Az egyik csoportot a 12–14 évesek, a másikat a 15–18 évesek alkotják ($\chi^2 = 14,22$ $p = 0,03$). A fiatalabbak körében a problémák 40%-át a tanárok



5. ábra. Az öt probléma megoszlása a három életkori csoportban (12–18 évesek, %)

általi kivételezés adja. Legkisebb arányú a szülők alkohollal kapcsolatos problémája (10%), ami a 15–18 évesek körében a legnagyobb arányban előforduló probléma (35%). Ezeken kívül a fiatalabbaknál a pletykálás (20%), az idősebbeknél a társak általi megbántás (21%) aránya magas.

A nem szerinti eltérés mindkét csoportban szignifikáns (I. $\chi^2 = 8,66$ $p = 0,04$, II. $\chi^2 = 14,07$ $p = 0,03$). A fiúk mindegyik csoportban több olyan problémát írtak, amely az együttműködés tanárok általi elvárásával (számukra kellemetlen helyzet) kapcsolatos, valamint a II. csoportban a kivételezéssel kapcsolatos problémák nagyobb hányadát is ők adták. A pletykálásról, a szülők alkohollal kapcsolatos problémájáról és megbántásokról szóló problémák nagyobb részét a lányok írták mind a két életkori csoportban.

A 20 és a 23 évesek öt közös problémája – 1. párkapcsolatban megcsalás, 2. csoporttárs tisztességtelen, csaló viselkedése, 3. segítség hiánya, 4. rokon elvesztése (halál), 5. egyetemi barátság megszakadása – alapján nincs a két életkori csoport között számottevő különbség ($\chi^2 = 3,02$ $p = 0,18$). Mindkettőben a legnagyobb arányú a különböző emberekkel (szülő, kortárs, oktató) kapcsolatos segítség hiánya (20: 33%, 23: 35%), legkisebb a rokon elvesztése (20: 13%, 23: 8%). A csoporttárs tisztességtelen, csaló viselkedése a 20 éveseknél 23%, a 23 éveseknél 30%, a párkapcsolatban megcsalás a fiatalabbaknál 19%, az idősebbeknél 15%. Főként a jövőre vonatkozó, az egyetemi barátság megszakadásáról szóló problémák aránya mindkét életkori csoportban 12%. Nem szerinti jelentős eltérés szintén nincs e csoportnál ($\chi^2 = 5,02$ $p = 0,09$).

Ismételt mérés keretében az első vizsgálatban részt vevő gyerekek és hallgatók közül 851 számolt be személyközi problémáiról. Az ismétlés ideje megegyezik a definíciókat kérő mérések idejével. A vizsgálat alapján feltételezhető, hogy 10 éves korig

jelentősen módosulnak a problémák ilyen rövid idő alatt is. A 4–10 évesek körében a kapcsolatot kifejező Phi-érték minden életkorban alacsony ($r_{4 \text{ éves}} = 0,16$ $p = 0,04$; $r_{5 \text{ éves}} = 0,15$ $p = 0,05$; $r_{6 \text{ éves}} = 0,17$ $p = 0,05$, $r_{7 \text{ éves}} = 0,15$, $r_{10 \text{ éves}} = 0,19$ $p = 0,05$), hasonlítanak a definícióknál kapott korrelációs értékekhez. Ezzel szemben a középiskolásoknál és az egyetemistáknál nagyobb a hasonlóság mértéke, a p-értékek is egyre szorosabb összefüggést fejeznek ki: $r_{15 \text{ éves}} = 0,35$ $p = 0,02$; $r_{18 \text{ éves}} = 0,41$ $p = 0,001$; $r_{23 \text{ éves}} = 0,53$ $p = 0,001$.

1.2.3.3. A komplex rendszer szerinti kategóriák eloszlása

A *komplex rendszer* elméleti kategória-rendszernek tekinthető. A kategóriákat négy szempont szerint határoztuk meg: 1. *probléma forrása* (én, másik, mi), 2. *helyzethez való kötöttség* (konkrét vagy általános), 3. *szerkezet* (önálló vagy kapcsolt), 4. *megnyilvánulás* (tulajdonság, viselkedés, vegyes). A kategorizálás során e rendszer esetében is azt tapasztaltuk, hogy annak egyes részeihez nem tudunk példát sorolni. Csak a teljes minta 3%-a írt kapcsolt problémát, így ezt a szempontot elhagytuk a rendszerből (ennek az is lehet az oka, hogy megadtuk, hány problémát soroljanak fel). Ennek következtében a 30-ból 12 kategóriával végeztük el a 2609 fő által adott problémák eloszlásának elemzését: Én-Konkrét-Viselkedés, Én-Konkrét-Tulajdonság, Én-Általánosító-Viselkedés, Én-Általánosító-Tulajdonság, Másik-Konkrét-Viselkedés, Másik-Konkrét-Tulajdonság, Másik-Általánosító-Viselkedés, Másik-Általánosító-Tulajdonság, Mi-Konkrét-Viselkedés, Mi-Konkrét-Tulajdonság, Mi-Általánosító-Viselkedés, Mi-Általánosító-Tulajdonság. Először az anyával, majd az apával, ezt követően a társakkal, végül a pedagógussal kapcsolatos problémák kategóriáinak életkor és nem szerinti eloszlásbeli különbségeit ismertetem. Mindegyik kategóriánál idézek néhány markáns problémát.

Az *anyákkal* kapcsolatos problémák kategóriák szerinti eloszlása alapján a 4–10 évesek, a 12–18 évesek és a 20–23 évesek alkotnak külön csoportot, vagyis ezekben szignifikánsan más-más arányban oszlanak el a komplex rendszer szerinti kategóriák ($\chi^2 = 20,01$ $p = 0,001$). A 4–10 évesek adták a legtöbb és az egyetemisták a legkevesebb olyan problémát, aminek forrása adott helyzetben mutatott saját viselkedésük. Ezzel ellentétes a saját tulajdonságot és a másik viselkedését kifejező problémák aránya, mindkettő az egyetemisták körében a legnagyobb és a 4–10 éveseknél a legkisebb. A konkrét helyzethez köthető közös viselkedés és tulajdonság a legnagyobb arányban szintén az egyetemistáknál fordul elő.

4–10 évesek: Én-Konkrét-Viselkedés: Csúnyát mondtam neki homokozás közben. Én-Konkrét-Tulajdonság: Feleselős vagyok, amikor nem hagy anya játszani. Másik-Konkrét-Viselkedés: Amikor leeszem a ruhám, akkor odacsap a fejemre kétszer is.

20–23 évesek: Én-Konkrét-Viselkedés: Elmentünk ruhát vásárolni neki, türelmetlen voltam vele végig. Én-Konkrét-Tulajdonság: Lenéző vagyok vele, amikor az egyetemről kérdez. Másik-Konkrét-Viselkedés: Minősíthatetlen módon leitta magát az eljegyzésünkön. Mi-Konkrét-Viselkedés: Minden karácsonykor két perc alatt felidegesítjük egymást az ajándékozás miatt. Mi-Konkrét-Tulajdonság: A ház feladás régóta áll, mert mindketten makacsok vagyunk ezzel kapcsolatban.

Az anya helyzetéhez kötött tulajdonsága, valamint közös és általánosító viselkedés és tulajdonság mint probléma az egyetemisták körében a legtöbb, legkevesebb a 4–10 éveseknél. Mind az én, mind az anya általánosító viselkedése a 4–10 éveseknél fordul elő a legnagyobb arányban, szemben az általános, nem konkrét helyzethez kötött saját és a másokra jellemző tulajdonsággal, ami az egyetemistáknál.

4–10 évesek: Másik-Konkrét-Tulajdonság: Ha kések a suliból, morcos. Mi-Általánosító-Viselkedés: Beáruljuk egymást apának. Mi-Általánosító-Tulajdonság: Hazudunk egymásnak. Én-Általánosító-Viselkedés: Mindig felelek. Másik-Általánosító-Viselkedés: Mindig ver.

20–23 évesek: Másik-Konkrét-Tulajdonság: Számomra túlságosan maximalista a tanulással kapcsolatban. Mi-Általánosító-Viselkedés: Mindig üvöltésig szekáljuk egymást. Mi-Általánosító-Tulajdonság: Kegyetlenül átverjük egymást. Én-Általánosító-Tulajdonság: Félek tőle. Másik-Általánosító-Tulajdonság: Rosszindulatú, ennyi.

A nem szerinti különbségeket életkori csoportonként vizsgáltuk, összesen négy életkorban (10, 12, 14, 15) szignifikáns a fiúk és a lányok közötti eltérés ($\chi^2_{10 \text{ éves}} = 21,11$; $\chi^2_{12 \text{ éves}} = 14,02$; $\chi^2_{14 \text{ éves}} = 30,21$; $\chi^2_{15 \text{ éves}} = 30,21$ – minden esetben $p < 0,05$). A 10 és a 12 éves fiúk a lányoknál több saját konkrét viselkedést adtak, a 12 éves lányok több saját általánosító tulajdonságot. A 14 és a 15 éves lányok több olyan problémát írtak le, amely édesanyjuk egy-egy konkrét helyzetben mutatott viselkedéséről szól.

A 851 fő körében végzett ismételt mérés eredményei alapján az óvodások körében a hasonlóság alacsony ($r_{4 \text{ éves}} = 0,14$ $p = 0,05$; $r_{5 \text{ éves}} = 0,17$ $p = 0,05$; $r_{6 \text{ éves}} = 0,18$ $p = 0,05$). Az általános iskolások, a középiskolások és az egyetemisták korrelációs értékei magasabbak, legmagasabb az egyetemistáké ($r_{7 \text{ éves}} = 0,18$ $p = 0,03$; $r_{10 \text{ éves}} = 0,22$ $p = 0,04$; $r_{15 \text{ éves}} = 0,33$ $p = 0,02$; $r_{18 \text{ éves}} = 0,39$ $p = 0,02$; $r_{23 \text{ éves}} = 0,69$ $p = 0,001$).

Az *apával* összefüggő problémák kategóriák szerinti életkori eloszlása eltér attól, amit az *anyánál* kapcsolatos problémáknál tapasztaltunk. Szintén három csoport különül el ($\chi^2 = 18,22$ $p = 0,01$), ám a 10 évesek nem az óvodásokkal, hanem az idősebbekkel, illetve a 18 évesek nem a középiskolásokkal, hanem az egyetemistákkal alkotnak egy csoportot (4–7; 10–16; 18–23). Markánsan szétválnak a viselkedéssel és a tulajdonsággal kapcsolatos problémák. Ahogyan az anyával kapcsolatos problémáknál, itt is a 4–7 évesek adták a legtöbb saját és általánosító viselkedést, legkevesebbet a

18–23 évesek. Ezzel szemben a 18–23 évesek sorolták fel a legtöbb adott helyzethez kötött vagy általánosságban jellemző tulajdonságot. Ennek aránya fokozatosan csökken, legkisebb a 4–7 évesek körében.

4–7 évesek: Én-Konkrét-Viselkedés: Felesek esténként, amikor azt mondja, hogy kapcsoljam ki a tévét. Én-Általánosító-Viselkedés: Undok vagyok vele. Én-Konkrét-Tulajdonság: Amikor múltkor el akart vinni, de én nem akartam, szemtelen voltam. Én-Általánosító-Tulajdonság: Lustaságom.

18–23 évesek: Én-Konkrét-Viselkedés: Ha együtt főzünk, beszólok neki. Én-Általánosító-Viselkedés: Általában kötekszem vele. Én-Konkrét-Tulajdonság: Amikor elkezd magyarázni olyat, amihez nem ért, érzem, hogy szemtelen vagyok vele. Én-Általánosító-Tulajdonság: Lenéző vagyok.

Az apa konkrét helyzethez kötött viselkedése és tulajdonsága mint probléma a 10–16 évesek körében a legtöbb, a legkevesebb a 4–7 éveseknél. Hasonló az apa általánosító viselkedésével és tulajdonságával kapcsolatos problémák arányainak eltérése: előbbire a 10–16 évesek írtak a legtöbb és a 4–7 évesek a legkevesebb példát, utóbbira a 18–23 évesek a legtöbbet és a 4–7 évesek a legkevesebbet. A közös – konkrét helyzethez kötött és nem kötött – viselkedést és tulajdonságot kifejező problémák aránya a 18–23 éveseknél a legnagyobb, a 4–7 éveseknél a legkisebb.

4–7 évesek: Másik-Konkrét-Viselkedés: Megver, ha egyest kapok. Másik-Konkrét-Tulajdonság: Szigorú, amikor segít a tanulásban. Másik-Általánosító-Viselkedés: Kiabál mindig. Másik-Általánosító-Tulajdonság: Szomorú minden napon. Mi-Konkrét-Viselkedés: Felidegesítem apát és ő is engem, ha horgászunk. Mi-Konkrét-Tulajdonság: Mindketten idegesek vagyunk, ha megyünk bevásárolni. Mi-Általánosító-Viselkedés: Nem tudunk együtt csinálni semmit, ezt ő is mondja. Mi-Általánosító-Tulajdonság: Ő is undok, én is az vagyok.

10–16 évesek: Másik-Konkrét-Viselkedés: Ha nem segítek neki, megver. Másik-Konkrét-Tulajdonság: Szigorú, amikor nem úgy megy az edzésen valami. Másik-Általánosító-Viselkedés: Mindig ver.

18–23 évesek: Másik-Általánosító-Tulajdonság: Állandó agresszivitása a legnagyobb baj. Mi-Konkrét-Viselkedés: Ha baj van, veszekszünk. Mi-Konkrét-Tulajdonság: Fura ez, de nem tudok örülni az üzleti sikereinek, ő sem az én bölcsészmarhaságaimnak. Mi-Általánosító-Viselkedés: Hazudozunk egymásnak örökké. Mi-Általánosító-Tulajdonság: Makacsok vagyunk mindketten.

A nem alapján a kategóriák eloszlása négy életkorban (14, 15, 16, 20) különbözik jelentősen ($\chi^2_{14 \text{ éves}} = 19,21$; $\chi^2_{15 \text{ éves}} = 35,01$; $\chi^2_{16 \text{ éves}} = 30,55$; $\chi^2_{20 \text{ éves}} = 23,08$ – minden esetben $p < 0,05$). Az apa konkrét és általánosító viselkedését tartalmazó példák aránya a fiúk körében nagyobb mindegyik életkorban, a konkrét viselkedés leginkább a 14 és a 15 éves fiúknál jelenik meg. A lányok több közös általánosító tulajdonságot írtak.

Az ismételt mérés eredményei hasonlóak az anyával kapcsolatos problémáknál kapottakkal. Az óvodások körében a hasonlóság mértéke kisebb ($r_{4 \text{ éves}} = 0,11$ $p = 0,05$; $r_{5 \text{ éves}} = 0,14$ $p = 0,05$; $r_{6 \text{ éves}} = 0,16$ $p = 0,05$), mint az idősebbeknél. Az általános és a középiskolásoknál ennél magasabbak az értékek ($r_{7 \text{ éves}} = 0,16$ $p = 0,04$; $r_{10 \text{ éves}} = 0,20$ $p = 0,03$; $r_{15 \text{ éves}} = 0,37$ $p = 0,03$, $r_{18 \text{ éves}} = 0,33$ $p = 0,01$), illetve igen magas az egyetemistáknál ($r = 0,61$ $p = 0,001$).

Az *óvodai társakkal, osztály- és hallgatótársakkal* kapcsolatos problémáknál a kategóriák szerinti életkori elkülönülés azonos az anyáéval (4–10; 12–18; 20–23), ugyanaz a három csoport különül el szignifikánsan ($\chi^2 = 17,19$ $p = 0,001$). Saját – akár konkrét társas helyzethez kötött, akár általánosító – viselkedésüket és tulajdonságukat a 12–18 évesek adták meg a legnagyobb arányban problémának, legkevésbé az egyetemisták fogalmaztak meg ilyen problémákat. A társak konkrét és általánosító viselkedését leginkább a 12–18 évesek jelölték meg, legkisebb arányban a 4–10 évesek. A társakra jellemző és közös tulajdonságok főként az egyetemistáknál jelentek meg, legkevésbé a 4–10 éveseknél, ezen belül az óvodásoknál. Közös, konkrét helyzethez kötött és nem kötött viselkedést, illetve közös általánosító tulajdonságot legtöbbször a 12–18 évesek, legkevésbé a 4–10 évesek adták.

4–10 évesek: Másik-Konkrét-Viselkedés: Nem hagy tanulni a napköziben. Másik-Általánosító-Viselkedés: Soha nem azt csinálja, amit kell. Másik-Konkrét-Tulajdonság: Szófogadatlan evés közben. Másik-Általánosító-Tulajdonság: Hazudik mindig-mindig, szóval örökké. Mi-Konkrét-Tulajdonság: Rendetlenek vagyunk az udvaron. Mi-Konkrét-Viselkedés: Elvesszük egymás játékát az udvaron. Mi-Általánosító-Viselkedés: Nem szabad rohángálni, de mi rohángálunk, ez baj. Mi-Általánosító-Tulajdonság: Irigyek vagyunk.

12–18 évesek: Én-Konkrét-Viselkedés: Ha nem adja ide, ami az enyém, megverem. Én-Konkrét-Tulajdonság: Ha csoportban dolgozom a többiekkel, ideges vagyok és idegesítek másokat. Én-Általánosító-Viselkedés: Mindig ütök, ha valami nem úgy van, ahogy én akarom. Én-Általánosító-Tulajdonság: Kötekedő vagyok. Másik-Konkrét-Viselkedés: Nem hagy figyelni az órákon. Másik-Általánosító-Viselkedés: Piszkál egyfolytában. Mi-Konkrét-Viselkedés: Versenyzés közben csalunk. Mi-Általánosító-Viselkedés: Piszkáljuk egymást. Mi-Általánosító-Tulajdonság: Nem vesszük komolyan a másik érzéseit.

20–23 évesek: Én-Konkrét-Viselkedés: Ha jegyzet kell, sajnos, könyörgök másoknak. Én-Konkrét-Tulajdonság: Tanulásban lusta vagyok... Én-Általánosító-Viselkedés: Elkérem a feladatokat tőlük, én nem csinálom meg. Én-Általánosító-Tulajdonság: Irigy vagyok. Másik-Konkrét-Tulajdonság: Kihasztnálnak tanulás terén. Másik-Általánosító-Tulajdonság: Nem segítőkészek. Mi-Konkrét-Tulajdonság: Irigyek vagyunk egymás sikerére.

A társakkal kapcsolatos problémák esetében a nem szerinti eltérés a 4–7 és a 23 évesek kivételével szignifikáns. Az általános iskolás fiúk és lányok, valamint a középiskolás és a 20 éves fiúk és lányok más-más kategóriák jelentősebb aránya miatt különböznek. A 10, 12 és 14 éves fiúk ($\chi^2_{10 \text{ éves}} = 15,21$; $\chi^2_{12 \text{ éves}} = 21,01$; $\chi^2_{14 \text{ éves}} = 19,44$ – minden esetben $p < 0,05$) nagyobb arányban írtak olyan problémát, aminek középpontjában a társuk konkrét helyzethez kötött viselkedése áll. A 15, 16, 18 és 20 éveseknél ($\chi^2_{15 \text{ éves}} = 14,11$; $\chi^2_{16 \text{ éves}} = 20,45$; $\chi^2_{18 \text{ éves}} = 16,10$; $\chi^2_{20 \text{ éves}} = 22,01$ – minden esetben $p < 0,05$) a lányok több közös általánosító tulajdonságot írtak, valamint körükben kiugróan magas a társak konkrét és általánosító tulajdonságáról szóló problémák aránya.

E problémák tartóssága az ismételt mérések alapján más, mint a szülőkkel kapcsolatos problémáké. A korrelációs értékek a 4–15 éveseknél hasonlóan alacsonyak ($r_{4 \text{ éves}} = 0,15$ $p = 0,03$; $r_{5 \text{ éves}} = 0,13$ $p = 0,04$; $r_{6 \text{ éves}} = 0,14$ $p = 0,04$; $r_{7 \text{ éves}} = 0,17$ $p = 0,04$; $r_{10 \text{ éves}} = 0,18$ $p = 0,03$; $r_{15 \text{ éves}} = 0,15$ $p = 0,03$), a 18 és a 23 éveseknél magasabbak ($r_{18 \text{ éves}} = 0,24$ $p = 0,01$; $r_{23 \text{ éves}} = 0,26$ $p = 0,01$), ám ez a különbség a szülőknél tapasztaltakkal szemben nem olyan markáns.

A pedagógusokkal összefüggő problémák – a mérőeszközben kértek alapján – az óvodások és a tanulók esetében a csoportvezetővel és az osztályfőnökkel kapcsolatosak. Az egyetemi hallgatók több oktatóra is gondolhattak, körükben szervezeten kiemelt pedagógus nincs. Ennek ellenére az egyetemisták a középiskolásokkal alkotnak egy csoportot, illetve szignifikánsan elkülönülnek az óvodások és az általános iskolások (4–6; 7–14; 15–23; $\chi^2 = 17,99$ $p = 0,01$).

A saját viselkedés vagy tulajdonság esetében különválnak a helyzethez kötött és nem kötött jellemzők. Saját viselkedésüket a 4–6 évesek jelölték meg legnagyobb arányban, legkevésbé a 15–23 évesek. Az általánosító viselkedés és tulajdonság mint probléma a 7–14 évesekre jellemző leginkább, legkevésbé az óvodásokra. A pedagógusok viselkedése és tulajdonsága – akár konkrét, akár általánosító – a 15–23 éveseknél a legnagyobb arányú, az óvodásoknál a legkisebb. Ugyancsak az óvodásoknál a legkisebb és a 15–23 éveseknél a legnagyobb a közös viselkedést és tulajdonságot kifejező problémák aránya.

4–6 évesek: Én-Konkrét-Viselkedés: Nem figyelek rá, amikor mondja, hogy hova megyünk. Én-Konkrét-Tulajdonság: Szeleburdi vagyok játék közben. Én-Általánosító-Viselkedés: Visszabeszélek. Én-Általánosító-Tulajdonság: Virgonc vagyok. Másik-Konkrét-Viselkedés: Kiabál, ha nem eszünk. Másik-Konkrét-Tulajdonság: Nem mosolygós.

Másik-Általánosító-Viselkedés: Szerintem mindig hangosan beszél, ami fáj a fülemnek. Másik-Általánosító-Tulajdonság: Szigorú. Mi-Konkrét-Viselkedés: Ő is kiabál, én is kiabálok ebédeléskor. Mi-Konkrét-Tulajdonság: Ha rosszat teszünk, szigorú, de mi is szigorúak vagyunk vele, nem hívjuk játszani. Mi-Általánosító-Viselkedés: Nem szeret velünk játszani, én sem szeretek vele. Mi-Általánosító-Tulajdonság: Szomorúan játszunk együtt.

7–14 évesek: Én-Általánosító-Viselkedés: Grimaszokat vágok neki. Én-Általánosító-Tulajdonság: Utálatos vagyok vele mindig.

15–23 évesek: Én-Konkrét-Viselkedés: nem vagyok aktív az órákon. Én-Konkrét-Tulajdonság: Visszadumálás vagyok az óráin. Másik-Konkrét-Viselkedés: Nem érdekli, hogy szorongok, akkor is kérdez. Másik-Konkrét-Tulajdonság: Rosszindulatú volt, amikor lezárta a jegyeket. Másik-Általánosító-Viselkedés: Mindig ütögeti a fejem. Másik-Általánosító-Tulajdonság: Rosszindulatú, de mérhetetlenül. Mi-Konkrét-Viselkedés: Ő is piszkál az órán, én is azt teszem, miért ne! Mi-Konkrét-Tulajdonság: Kölcsönösen utálatosak vagyunk. Mi-Általánosító-Viselkedés: Hazudozik örökké, én is. Mi-Általánosító-Tulajdonság: Utálatosak vagyunk egymással.

Kevés életkori csoportban (14, 15, 16, 18) szignifikáns a lányok és a fiúk adta problémák arányának eltérése ($\chi^2_{14 \text{ éves}} = 18,01$; $\chi^2_{15 \text{ éves}} = 20,56$; $\chi^2_{16 \text{ éves}} = 34,18$; $\chi^2_{18 \text{ éves}} = 21,34$ – minden esetben $p < 0,05$). A fiúk mindegyik életkorban főként olyan problémát írtak többet, amely a pedagógus általánosító tulajdonságáról szól, míg a lányok körében nagyobb arányú a pedagógus és saját maguk konkrét helyzethez kötött tulajdonsága.

Akárcsak a társakkal kapcsolatos problémáknál, a pedagógusokkal összefüggőek esetében is az ismételt mérések alapján a hasonlóság igen alacsony az óvodások körében, illetve a négyéveseknél nem szignifikáns a kapcsolat ($r_{4 \text{ éves}} = \text{n.s.}$; $r_{5 \text{ éves}} = 0,12$ $p = 0,05$; $r_{6 \text{ éves}} = 0,13$ $p = 0,05$). Úgyszintén jelentősen változnak a problémák az általános és a középiskolásoknál, valamint az egyetemistáknál is ($r_{7 \text{ éves}} = 0,14$ $p = 0,04$; $r_{10 \text{ éves}} = 0,15$ $p = 0,05$; $r_{15 \text{ éves}} = 0,18$ $p = 0,04$; $r_{18 \text{ éves}} = 0,17$; $r_{23 \text{ éves}} = 0,22$ $p = 0,03$).

1.2.3.4. Különbségek a háttérváltozók mentén

A külföldi kutatások (pl. Chang és mtsai, 2004; Grusec és Davidov, 2007) eredményei alapján az életkorral egyre szorosabb az összefüggés a társas problémák és az iskolával kapcsolatos attitűd, az iskolába járás szeretete között. Az iskola mint szociális-kommunikációs színtér az életkor előrehaladtával fokozatosan erőteljesebb hatást gyakorol a problémák alakulására, kifejezésére és kezelésére, akárcsak a család összetétele (kikkel él együtt a gyermek) és a szülők iskolai végzettsége, ami nevelé-

si stílusuk és gyakorlatuk egyik meghatározója, a gyermek otthoni és nem otthoni problémakezelését befolyásoló tényező.

A 2010-től folyó vizsgálatok szinte mindegyikében felvettünk háttéradatokat, családdal és iskolával kapcsolatosokat egyaránt. A következőkben ismertetett jellemzők 1094 résztvevőre (6: 130, 7: 150, 10: 167, 14: 170, 15: 177, 18: 155, 20: 145) vonatkoznak, körükben volt leginkább teljes az adatok megadása. Korábbi külföldi vizsgálatok eredményei indokolták a háttérváltozók kiválasztását, melyek a következők: *minden részminta esetében* 1. életkor; 2. nem; 3. családszerkezet (kivel él a vizsgálatban részt vevő gyermek, diák, hallgató); 4. anya legmagasabb iskolai végzettsége; 5. apa legmagasabb iskolai végzettsége; 6. leggyakoribb családi szabadidős tevékenység; *az óvodások kivételével* 7. intézménnyel kapcsolatos attitűd (mennyire szeret oda járni); valamint *csak a középiskolások körében* 8. iskolatípus (szakiskola, szakközépiskola, gimnázium).

A háttérkérdőívet az óvodások és a tanulók esetében a szülők töltötték ki (kivéve az attitűdöt, amit a tanulók), az egyetemisták önmaguk. A családszerkezetet, a szülők iskolai végzettségét és az iskolával/egyetemmel kapcsolatos attitűdöt megadott kategóriákból kellett kiválasztani. A leggyakoribb családi szabadidős tevékenység esetében a válaszokat utólag soroltuk kategóriákba. Ezen négy kategória-rendszert tartalmazza a 6. táblázat.

A mintában nem szerepel otthonban, nevelőszülővel élő gyermek. Életkorukból adódóan a résztvevők legnagyobb arányban (81%) családjukkal élnek ($\chi^2 = 4,08$ $p = 0,49$). Ezen belül a legtöbben szüleikkel (1) vagy szüleikkel és testvérükkel (2, 3, 4), ezek együttes aránya 62–75% közötti. Mindegyik életkori almintán közel azonos az aránya azoknak, akik csak az édesanyjukkal (5) vagy csak az apjukkal (6) élnek egy háztartásban (együttesen 14–22%). Néhány százaléknyan élnek az édesanyjukkal és testvérükkel, testvéreikkel (7, 8, 9), illetve apjukkal és testvérükkel, testvéreikkel (10, 11, 12), ezek együttes aránya 3–9%. Az egyetemisták 91%-a kollégiumban vagy albérletben lakik, a középiskolások csupán 5%-a kollégista (e két csoporttól kértük, adják meg a család mellett ezt az információt is).

Az iskolával, egyetemmel kapcsolatos attitűd a 7–10, a 14–18 és a 20 évesek között eltérő ($F = 5,11$ $p = 0,01$). Leginkább az egyetemisták, legkevésbé a 14–18 évesek szeretnek iskolába/egyetemre járni. A szülők legmagasabb iskolai végzettségének eloszlása – mind az anyák, mind az apák esetében – hasonló mindegyik életkori mintán (anyák: $\chi^2 = 22,13$ $p = 0,13$; apák: $\chi^2 = 39,45$ $p = 0,16$). Az apáknál a szakmunkás-bizonyítvánnyal és az érettségivel rendelkezők együttes aránya kismértékben nagyobb (44–59%), mint a felsőfokú végzettséggel rendelkezőké. Az anyáknál az egyetemi, a főiskolai diploma, valamint a PhD-fokozat együttes aránya kismértékben nagyobb (51–69%) az érettségivel és a szakmunkás-bizonyítvánnyal rendelkezők arányától. A nyolc általánost végzetek aránya mindenhol alacsony (10% alatti).

A megadott leggyakoribb szabadidős tevékenységeket csoportosítottuk, kategóriákat alakítottunk ki (pl. a *tévénézés* csoportjába tartozik az otthoni filmnézés, a há-

6. táblázat. A háttérkérdőívben szereplő területek kategóriái

<i>Szülők iskolai végzettsége</i>	<i>Család összetétele (kivel, hol él)</i>	<i>Attitűd (mennyire szeret iskolába/egyetemre járni)</i>	<i>Leggyakoribb családi szabadidős tevékenység</i>
1 = nyolc általános 2 = szakmunkás-bizonyítvány 3 = érettségi bizonyítvány 4 = főiskolai diploma 5 = egyetemi diploma 6 = PhD-fokozat	1 = anyával és apával 2 = anyával, apával és fiatalabb testvérrel/testvérekkel 3 = anyával, apával és idősebb testvérrel/testvérekkel 4 = anyával, apával, fiatalabb és idősebb testvérrel 5 = anyával 6 = apával 7 = anyával és fiatalabb testvérrel 8 = anyával és idősebb testvérrel 9 = anyával, fiatalabb és idősebb testvérrel 10 = apával és fiatalabb testvérrel 11 = apával és idősebb testvérrel 12 = apával, fiatalabb és idősebb testvérrel 13 = szülőkkel és nagyszülőkkel/nagyszülőkkel 14 = nagyszülőkkel/nagyszülőkkel 15 = albérlet 16 = kollégium	1 = egyáltalán nem 2 = nem szeretek 3 = közepes mértékben 4 = szeretek 5 = nagyon szeretek	1 = tévénézés 2 = sport 3 = színház 4 = mozi 5 = számítógépes játék 6 = kirándulás 7 = nincs erre pénz 8 = nincs erre idő 9 = nem szoktunk 10 = inkább barátokkal

zimizás). Jelentős volt a „nincs erre pénz”, a „nincs erre idő”, a „nem szoktunk” és az egyetemisták körében az „inkább barátokkal” válaszok aránya (együttesen 35%), ezért ezeket is külön kategóriáknak tekintettük, mindegyik a családi szabadidős tevékenység hiányát fejezi ki. Összehasonlítva az életkori almintákat, három csoport különül el ($\chi^2 = 32,15$ $p = 0,03$): az óvodások, a közoktatásban tanulók és az egyetemisták. Az óvodások mintáján a legtöbbször említett családi tevékenység a közös té-

vénézés (42%), az egyetemistáknál az „inkább barátokkal” (66%), a 7–18 éveseknél a „nincs erre pénz” (44%). Az óvodások és az iskolások almintáján a mozi, a színház és a kirándulás a legkevesebbszer megadott tevékenység (együttes arányuk 4–10%).

A minta felsorolt jellemzői mentén csoportokat hoztunk létre mindegyik háttér-változó alapján. A családszerkezetnél négy csoportot különítettünk el: 1. szüleivel vagy szüleivel és testvérrel él, 2. anyával vagy anyával és testvérrel él, 3. apával vagy apával és testvérrel él, 4. egyetemisták. Az iskolával kapcsolatos attitűd alapján három csoportot hoztunk létre: 1. 7–14 évesek, 2. 14–18 évesek, 3. 20 évesek. A családi szabadidős tevékenységnél három csoportot: 1. óvodások, 2. közoktatásban tanulók, 3. egyetemisták. A középiskolásoknál a három iskolatípus szerint néztük a különbségeket: 1. gimnáziumi, 2. szakközépiskolai és 3. szakiskolai tanulók. Az anya és az apa legmagasabb iskolai végzettsége alapján három csoportot határoztunk meg: 1. felsőfokú végzettséggel, 2. érettségivel és együtt 3. szakmunkás-bizonyítvánnyal és nyolc általánossal rendelkezik.

Mind a definíciók, mind a komplex rendszer szerinti kategóriák eloszlását megvizsgáltuk ezen szempontok és csoportok mentén. A leggyakrabban végzett családi szabadidős tevékenység alapján elkülönülő csoportokban sem a definíciók, sem a példák aránya nem különbözik ($\chi^2 = 6,13$ $p = 0,24$). Az iskolával kapcsolatos eltérő attitűd mentén a definícióalkotásban nincs jelentős különbség ($\chi^2 = 8,08$, $p = 0,69$), ugyanakkor a példák kategóriáinak eloszlásában igen, a három csoport szignifikánsan eltér ($\{7-14\} - \{14-18\} - \{20\}$, $\chi^2 = 18,36$ $p = 0,03$). A 14–18 éveseknél, akik a vizsgálatok alapján a legkevésbé szeretnek iskolába járni, igen jelentős a másik (szülő, kortárs, pedagógus) viselkedését vagy tulajdonságát tartalmazó problémák aránya, ennél kisebb a 20 éveseknél és legkisebb a 7–14 éveseknél.

A családszerkezet szerint kialakított csoportok mind a definíciók ($\chi^2 = 17,55$ $p = 0,03$), mind a példák ($\chi^2 = 20,05$ $p = 0,03$) eloszlását tekintve különböznek. Azok, akik szüleikkel vagy szüleikkel és testvéreikkel élnek, több olyan kiegészítéssel látták el a definíciót, ami a megoldás lehetőségességéről szól (definíció + meg lehet/meg tudom oldani), mint azok, akik az egyik szülővel vagy egyik szülővel és testvéreikkel élnek. Körükben nagyobb arányú – akár csak az anyával, akár csak az apával él egy háztartásban – az elkerüléssel kiegészített meghatározás. A példák megoszlása alapján – ahogyan az attitűd szerinti elkülönülésnél is – a másik tulajdonsága és viselkedése mint probléma nagyobb arányban, saját viselkedésük kisebb arányban jelenik meg mindegyik személy (anya, apa, kortárs, pedagógus) esetében az egyedül nevelt gyerekeknél, és ez független attól, hogy az a szülő az anya vagy az apa.

Sem az anya, sem az apa végzettsége szerinti csoportok között a definícióalkotásban nincs szignifikáns különbség, a teljes mintára vonatkozóan a végzettség e tekintetben nem meghatározó. A példák megoszlása alapján csak az anya iskolai végzettsége szerinti csoportok között jelentős a különbség a szülőkkel kapcsolatos problémák esetében (anyával kapcsolatos: $\chi^2 = 35,12$ $p = 0,02$; apával kapcsolatos: $\chi^2 = 27,77$ $p = 0,03$). Akiknek az édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezik, azok-

nál az anyával és az apával kapcsolatos problémák egyaránt inkább a másik személy (anya, apa) viselkedéséről és tulajdonságáról szólnak, kevésbé a közös és a saját jellemzőkről. Ezzel szemben a szakmunkás-bizonyítvánnyal és a nyolc általánossal rendelkező anyák gyerekeinél a saját viselkedés és tulajdonság aránya jelentősen nagyobb szüleikkel kapcsolatos problémáiknál. A kortársakkal és a pedagógusokkal összefüggő problémáknál nincs markáns eltérés az iskolai végzettség szerinti csoportok között.

Ismert, hogy hazánkban a különböző típusú középiskolákba (szakiskola, szak-középiskola, gimnázium) többnyire eltérő szociális háttérrel rendelkező tanulók járnak, a szakiskolákban főként a (sok szempontból is) nehéz helyzetű diákok tanulnak (Vári, 2003). Több vizsgálat (pl. Csapó, 2001; Kasik, 2006b) bizonyította már azt is, hogy a különböző típusú iskolákban tanulók között kognitív és szociális képességeik, készségeik (pl. induktív gondolkodás, együttműködés) fejlettsége tekintetében is jelentős az eltérés. A három almintá elemzése is ezt támasztja alá, az elemzést az életkorok összevonásával végeztük.

A definíciók alapján a szakiskolások elkülönülnek az egy csoportot alkotó szak-középiskolai és gimnáziumi tanulóktól ($\chi^2 = 25,01$ $p = 0,02$), körükben jóval nagyobb a példa mint definíció aránya és magas az elkerüléssel kiegészített definíciók száma is. A szakközépiskolásoknál és a gimnazistáknál magasabb a meg lehet/meg tudom oldani kiegészítések és a kiegészítés nélküli definíciók aránya. Mindegyik személlyel kapcsolatos példák esetében szignifikáns a különbség az eltérő típusú iskolába járók között (anya: $\chi^2 = 30,55$ $p = 0,02$, apa: $\chi^2 = 23,55$ $p = 0,03$ kortárs: $\chi^2 = 19,23$ $p = 0,03$, pedagógus: $\chi^2 = 16,15$ $p = 0,03$). A szakiskolások sokkal több olyan problémát soroltak fel, amely a másik viselkedéséről vagy a közös viselkedésről szól. A gimnazistáknál a saját és a közös tulajdonságbeli, a szakközépiskolásoknál a saját és a közös viselkedésbeli jellemzők aránya magas.

1.2.4. DEFINÍCIÓK ÉS PROBLÉMÁK – AZ EREDMÉNYEK ÖSSZEFOGLALÁSA

A *társas probléma definícióinak* kategóriák szerinti megoszlása eltérő a különböző életkori szakaszokban: a 4–7, a 10–15, a 16–20 és a 23 évesek definíciói különböznek markánsan (lásd az 1. ábrát). A hipotézisnek megfelelően a legfiatalabbak főként konkrét helyzeteket (problémapéldákat) adtak meg, melyek nem tekinthetők definícióknak. Körükben a definícióalkotás, a rendszerezés egyik formája (Nagy, 2003) tapasztalati úton történik, általánosítás kevésbé várható el. E példák aránya az életkor előrehaladtával fokozatosan kevesebb és nő a valódi, ezeken belül a negatív tartalmú definíciók aránya. Ugyancsak nő azon meghatározásoké, amelyek a problémával és annak megoldásával kapcsolatos negatív viszonyt (nem tudom/nem lehet megoldani, elkerülendő) fejeznek ki, vagyis az életkorral a definíciók egyre inkább összetettebbek. Ez jelzi a probléma megoldásához való viszonyulás és magának a

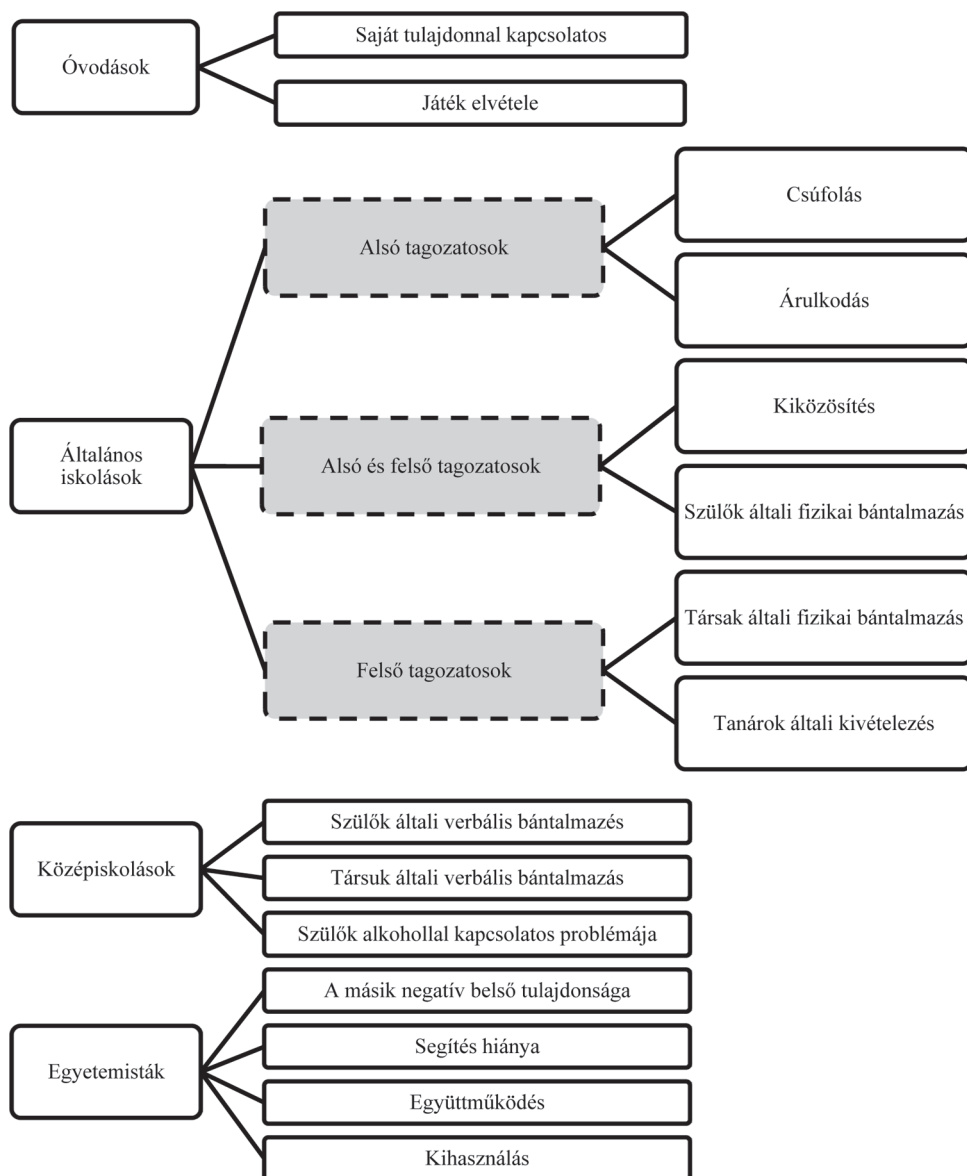
problémamegoldásnak a feltételezett változását is, amit alátámasztanak a probléma-megoldó gondolkodással kapcsolatos eredmények (erről lásd a 3. fejezetet).

Leginkább a serdülőkorú lányok és fiúk definíciói térnek el jelentősen. A lányok többször fogalmazták meg a megoldás elkerülését, valamint azt, hogy a probléma megoldása nem lehetséges, nem tudják azt megoldani, képtelenek rá. A nem szerinti különbségek esetében az eredmények összhangban állnak több külföldi vizsgálat (pl. *D’Zurilla és mtsai, 2002; Frauenknecht és Black, 2009*) tapasztalatával: a társas probléma meghatározásában a serdülőkor előtt nem jelentősek a különbségek, ám a serdülőkor elején és a teljes serdülőkorban már jobban eltérnek a lányok és a fiúk definíciói, amiben a különböző társas (családi és iskolai) tapasztalatok és a viselkedésre vonatkozó szabályok, elvárások fontos szerepet játszanak. Összevetve az első és az ismételt mérés eredményeit, az óvodások és az első osztályosok meghatározásai már két hét elteltével is jelentősen változnak, az idősebb tanulók meghatározásai nagyobb hasonlóságot mutatnak, és a problémáknak igen nagy a tartóssága az egyetemisták körében.

A 6. ábra a *tartalmi kategóriák* elemzésének legfontosabb életkori eredményeit szemlélteti: mindegyik csoportnál (óvoda, általános és középiskola, egyetem) azok a problémakategóriák szerepelnek, amelyek a legnagyobb arányban fordultak elő. Már a tartalmi kategóriák kialakításánál is jól láthatóvá váltak fontosnak tűnő problémakörök. A csoportokon belüli eloszlásbeli különbségek feltárásával még pontosabb kép rajzolódott ki arról, hogy az életkori alszakaszokban milyen problémák foglalkoztatják az óvodásokat, az iskolásokat, valamint az egyetemi hallgatókat.

Az óvodások körében legnagyobb arányban a saját tulajdonnal kapcsolatos és a játékeltételről szóló probléma jelent meg. Mind az alsó, mind a felső tagozatosok körében két-két probléma kiemelkedően jelentős, a 7–10 éveseknél a csúfolás és az árulkodás, a 12–14 éveseknél a társak általi fizikai bántalmazás és a pedagógusok kivételezése. Az általános iskolai tanulók közös problémája a kiközösítés és a szülei általi fizikai bántalmazásuk. A középiskolások három főbb közös problémával bírnak: társaik és szülei általi fizikai bántalmazás, valamint szülei alkohollal kapcsolatos problémája. Jól látható, a diákok egyik legfőbb gondja a bántalmazás, aminek jelenlétére, ezen belül a zaklatás komoly veszélyeire számos korábbi kutatás felhívta már a figyelmet (pl. *Buda, 2005, 2009; Olweus, 1999*). E vizsgálatból a hosszabb ideig fennálló, bántó szándékon, illetve a hatalmi egyensúly hiányán alapuló cselekményeket pontosan nem lehetett azonosítani, a jövőben mindenképpen fontos ezekkel részletesebben foglalkozni.

Az egyetemistáknál a másik negatív belső tulajdonsága, az egymás kihasználása, a segítség hiánya és az együttműködéssel (annak hiányával és terhével) kapcsolatos problémák a legjellemzőbbek. Igen figyelemreméltó, hogy míg a közoktatásban az egyik legfontosabb cél – az aktuális *Nemzeti alaptanterv* és a helyi pedagógiai programok alapján is (lásd pl. *Kasik, 2006a*) – a segítség és az együttműködés hatékony formáinak elsajátíttatása, a köznevelést követő években e két viselkedésforma jelentős problémaként jelenik meg.



6. ábra. A legnagyobb arányú tartalmi kategóriák életkori csoportonként

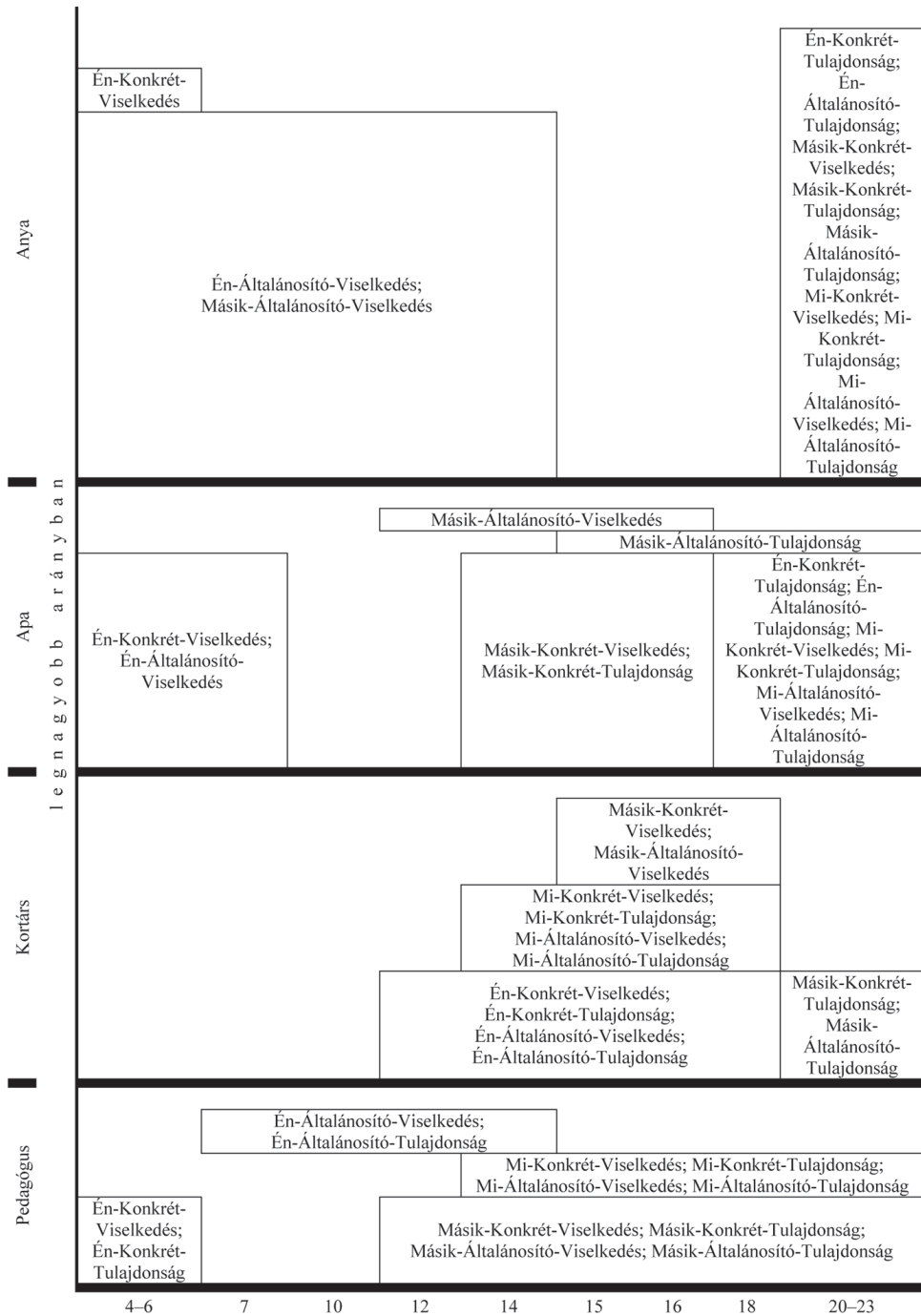
A *komplex rendszer* alapján (5. táblázat) több szempontot figyelembe véve elemeztük a problémákat: adott személlyel, személyekkel kapcsolatban ki a problémaforrás, miben nyilvánul meg a probléma, valamint ezeket konkrét helyzethez kötik vagy általában jellemzőnek tartják. Az eredmények kismértékben igazolták az életkori

különbségekre vonatkozó feltételezésünket, hiszen a legtöbb kategóriánál az óvodai és az általános iskolai, az általános és a középiskolai, valamint a középiskolai és az egyetemi évek kezdő és végső szakaszában lévők egy csoportot alkotnak.

A 7. ábra foglalja össze, melyek a legnagyobb arányban előforduló problémák adott személlyel kapcsolatban az egyes életkorokban. Több tendencia, mintázat rajzolódik ki, melyek lényeges viszonyulásbeli különbségekre és hasonlóságokra is utalnak, megerősítve azt, hogy szükséges a problémák helyzet- és személyspecifikus vizsgálata. Kizárólag a felnőttekkel kapcsolatos problémáknál a saját, konkrét helyzetben mutatott viselkedés problémaként legnagyobb arányban a 4–7 éveseknél jelent meg. Ez magyarázható egyrészt azzal a fejlődésbeli sajátossággal, amivel a definícióalkotásbeli különbségek. Hasonló eredményt kapott *Dunn, Slomkowski, Donelan és Herrere (1995)* a különböző személyekkel összefüggő problémák megfogalmazásának vizsgálatakor óvodások körében: szüleikkel való problémáik esetében nagyobb fokú volt az énközpontúság, mint kortársaikat és testvéreiket érintő problémáiknál. A megfogalmazások alapján az is lehetséges, hogy a felnőttektől – akikkel többnyire aszimmetrikus kapcsolatban állnak – általában több explicit visszajelzést kapnak nem megfelelő, az elvárttól eltérő viselkedésükről, mint a velük inkább szimmetrikus kapcsolatban álló kortársaiktól. A felnőttekkel kapcsolatos problémákban feltehetően nagyrészt az általuk megfogalmazott problémák jelennek meg, azonban később, például az önreflexivitás fejlődésének köszönhetően már főként nem a külső megállapítások alapján fogalmazzák meg problémáikat.

Fontos eredmény, hogy a kortársi problémák ez alól kivételek, vagyis önmaguk viselkedése és tulajdonsága mint probléma nem a 4–7 évesek körében, hanem a 12–18 éveseknél a legmeghatározóbb. Amíg a felnőttekkel kapcsolatban a fiatalabbak, addig a kortársakkal összefüggésben az idősebbek fogalmaznak meg önmagukat, önmaguk negatív viselkedését és tulajdonságát kiemelő problémát. A helyzethez kötött és általánosan jellemző saját tulajdonságok ugyancsak idősebb korban – az anyáknál és az apáknál az egyetemisták, a pedagógusoknál az általános iskolai tanulók körében – domináns problémák.

A másikat vagy a közös viselkedést, kisebb mértékben tulajdonságot megfogalmazó problémák aránya 10–12 éves kortól fokozatosan nagyobb. A szülőket összehasonlítva, míg az anyák jellemzői főként az egyetemisták körében jelennek meg problémaként, az apáké leginkább a 12–16 éveseknél, ám az apa általánosító tulajdonsága leginkább csak az egyetemistáknál. E tekintetben az anyákkal hasonló a pedagógusok, az apákkal közel megegyező a kortársak jellemzőit tartalmazó problémák legnagyobb előfordulásának időszaka. Az anyák és a pedagógusok jellemzőit leginkább az egyetemisták, az apai és a kortársi jellemzőket főként a 12–18 évesek fogalmazták meg. Annak érdekében, hogy a kortársi problémákról pontosabb információkat szerezhesünk, későbbi kutatásokban érdemes itt is pontosan kijelölni, kivel kapcsolatos problémákat fogalmazzanak meg. Feltehetően más listát készítenek például barátjukkal, barátnőjükkel, kedvelt és kevésbé kedvelt kortársukkal kapcsolatban.



7. ábra. A legnagyobb arányú kategóriák életkoronként a komplex rendszer alapján

Az ismételt mérések eredményei azt mutatják, hogy a kortársi és a pedagógusi problémák igen rövid idő alatt is változnak, ezek tartóssága jóval alacsonyabb, mint a szülőkkal kapcsolatos problémáké. Az, hogy a kortársakkal és a pedagógussal kapcsolatban milyen problémákat fogalmaztak meg, nagymértékben függ a velük töltött idő mennyiségétől és a közös tevékenységek során tapasztaltaktól. A 4, a 7 és a 15 évesek néhány hónapja voltak tagjai csoportjuknak, ennyi ideje ismerték pedagógusaikat is, a többiek évek óta, illetve az egyetemisták kevésbé szoros szervezeti keretek között tanulnak, mint a közoktatásban részt vevő diákok. A kortársi és a pedagógusi problémák – alapvetően a pedagógus-diák, diák-diák viszony – (ki)alkulását nagyon sok tényező befolyásolja, például az iskola norma- és értékrendszere, annak pedagógus általi közvetítése, elvárásai, fegyelmezési módszerei, illetve a gyermek családi szocializációja, a pedagógusról való otthoni beszélgetések, az iskolai helyzetek, problémák megbeszélése, a szülők iskolával, kortársakkal és pedagógusokkal kapcsolatos attitűdje (pl. Grusec és Davidov, 2007; Schneider, 1993). A kortársi problémák esetében azt is fontos figyelembe venni, milyen csoportfolyamatok játszódtak már le az osztályban, a diákok milyen szociometriai pozícióban állnak, mennyire ismeri egymást diák és pedagógus, hogyan viszonyulnak a pedagógushoz, mennyire kedvelik őt. E szempontok mindenképpen fontosak az adott osztály, csoport tagjai problémáinak értelmezésekor.

Minden méréskor nyomatékosan kértük a résztvevőket, az igazat írják le. Csak bízni lehet abban, hogy így tettek, bár a következőkkel kapcsolatban ez némileg furcsán hathat. A több mint 50 000 probléma között találtunk olyat, ami jelentős aggodalomra ad okot. Mindenképpen érdemes a mérések alkalmával figyelni a családon belüli (szülő-gyerek, gyerek-gyerek) és az iskolai bántalmazásra utaló, azt kifejező mondatokat megfogalmazó diákokra. E mintában jelentős számú ilyen kijelentést olvastunk, amit leginkább 10–16 évesek, nagyobb arányban lányok írtak (pl. Ha nem fogadok szót, kilógat az erkélyen – apa; Részegen ver, ha nem mosogatok – anya; Bezárnak a szekrénybe és ökölrel ütnek – kortárs; A centis bottal veri a fejem – pedagógus).

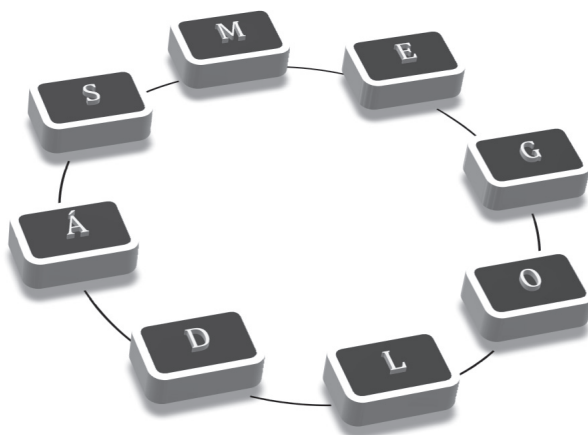
A tartalmi és a komplex rendszer szerinti elemzés eredményei egyaránt azt mutatják, hogy a *lányok és a fiúk problémái* főként serdülőkorban térnek el – ezt is alapul véve dolgoztak ki külön fiúk és lányok részére kérdőíveket a problémamegoldás nem szerinti sajátosságainak feltárására (lásd a 7. táblázatot). A legtöbb eltérés a kortársakkal, a legkevesebb a pedagógusokkal kapcsolatos problémák esetében fordul elő, az anyai és az apai problémáknál a különbség közel azonos. Mindegyik személynél a fiúk több viselkedésbeli (ezen belül saját és konkrét helyzethez kötött), a lányok több tulajdonságbeli (főként a másikat vagy közöset és általánosító) problémát adtak meg. Saarni (1999) szerint e jelenség az érzelmekkel való bánásmód (legfőképpen a kifejezés és a megértés), valamint a viselkedés érzelmi hátterének figyelembevételében megmutatkozó nem szerinti különbség egyik jele. Amennyiben egy eseményhez jelentős mértékű érzelmi töltöttség kapcsolódik, nagyobb mér-

tékben a személy tulajdonsága, valamint annak általánosítása jelenik meg, kevésbé a résztvevők cselekedete (pl. *Fiske*, 2006; *Oatley és Jenkins*, 2001).

A *háttérváltozók* közül a családszerkezet, a középiskola jellege, illetve az anya iskolai végzettsége az, ami alapján a gyerekek, egyetemisták problémái különböznek, melyek problémamegoldásra gyakorolt hatását is azonosítottuk (erről a 3. fejezetben lesz szó). Az adatok a gyermekkel egy háztartásban élők, az azokkal folytatott interakciók hatásának fontosságára hívják fel a figyelmet. Az egyszülős gyerekek esetében a teljes család hiánya és nem az tűnik lényegesebbnek, hogy az az egy szülő az anya vagy az apa. A szakiskolások más középiskolás diákoktól való elkülönüléséről szóló, eddig feltárt jellemzőit kiegészítik és megerősítik a problémákkal kapcsolatos eredmények, körükben a problémákra és azok gyökerére fokozottabban érdemes figyelni.

2. Szociálisprobléma-megoldás

A második fejezet két nagyobb egységből áll. Az elsőben a szociálisprobléma-megoldás kutatásának főbb elméleti alapjait és modelljeit, valamint a gondolkodási folyamatok viselkedésben való megnyilvánulási formáit ismertetem. A második egységben a problémamegoldás mérésére alkalmas néhány eszköz jellemzőiről, illetve a felmérések eljárási módjairól lesz szó. Nem térek ki azokra a modellekre, amelyek speciálisan valamilyen pszichés problémákkal vagy más betegséggel küzdő személyek problémamegoldásával kapcsolatosak, illetve részletesen azokra a mérőeszközökre sem, amelyeket elsősorban az ő vizsgálataikra dolgoztak ki.



2.1. A szociálisprobléma-megoldás kutatásának elméleti alapjai és modelljei

Az 1960-as évektől folyó intenzív kognitív pszichológiai kutatások során főként a tanulási folyamat sajátosságait elemezték (Molnár, 2006), majd az 1970-es évektől a kognitív megközelítés fokozatosan kiterjedt a viselkedésszerveződés egészére (Miklósi, 2005). A behaviorista pszichológia által hangsúlyozott látható megnyilvánulás (viselkedés) elemzése helyett annak feltárása vált fontossá, mit tud, mit gondol az egyén önmaga és mások viselkedéséről, az adott társas helyzetről, és ezen információkat miként hasznosítja viselkedésének tervezésekor és kivitelezésekor, illetve melyek azok a pszichikus összetevők, amelyek döntő fontosságúak e folyamatok során (pl. D’Zurilla és Goldfried, 1971; Spivack és Shure, 1976). Igen hamar rámutattak arra, hogy a különböző kognitív folyamatok alapvető szerepet játszanak a társas viselkedés, a különböző viselkedésformák tervezésében, kivitelezésében és értékelésében egyaránt (Chang és mtsai, 2004; Coy, Speltz, DeKlyen és Jones, 2001; Mott és Krane, 2006).

Az 1980-as évek elején végzett neurobiológiai és pszichofiziológiai vizsgálatok eredményei arra hívták fel a figyelmet, hogy az érzelmek és a gondolkodás között szerves kapcsolat áll fenn, érzelmeink nemcsak befolyásolják, hanem szabályozzák is az információfeldolgozó folyamatot (Adolphs és Damasio, 2003). Az érzelmekkel kapcsolatos szemléletváltást nagymértékben segítette az evolúciós pszichológia érzelmekkel kapcsolatos megállapítása is: érzelmeink jelentéstartalommal bírnak, nagyon fontos információkat közvetítenek a társas aktivitás számos területén (Oatley és Jenkins, 2001). A korábitól új és eltérő kutatások eredményeit, valamint elméleti megközelítéseket integráló pszichológiai vizsgálatok alapján a társas viselkedéssel kapcsolatban azt a következtetést fogalmazták meg, hogy az érzelmi tartalom, az érzelmek észlelése és feldolgozása jelentős szerepet játszik abban, ahogyan megtervezzük és alakítjuk viselkedésünket (Forgács, 2003). Mindezzel párhuzamosan számos bizonyítékot találtak arra is, hogy a környezeti tényezők – például a családi, az iskolai, a munkahelyi hatások, minták, különböző csoportokban átélt események – igen jelentős befolyással bírnak a viselkedés, az egyes viselkedésformák egyéni alakulására (Chang és mtsai, 2004; Nagy, 2000).

E folyamat jól azonosítható a szociálisprobléma-megoldásról (*social problem-solving*) szóló elméleti keretek, modellek alakulásában is. A szociálisprobléma-megoldás együttesen jelenti a szociálisprobléma-megoldó gondolkodást (*social problem-solving thinking*) és a szociálisprobléma-megoldó viselkedést (*social problem-solving behaviour*). A XX. század első felében főként az utóbbi leírására, elemzésére törekedtek, ennek alapja a behaviorista szemlélet és módszertan volt (pl. Davis, 1966). Az 1960-as évektől napjainkig született – a meglévő információk szervezését és a lehetséges ok-okozati összefüggéseket leíró – modellek túlnyomó többségének középpontjában a problémamegoldó gondolkodás áll, főként az egyén kognitív folyamataira koncentrálnak, azt annak különböző szakaszai, részfolyamatai alapján

határozzák meg, és eltérő mértékben számolnak más pszichikus és környezeti tényezőkkel, például az érzelmekkel, a motívumokkal, valamint a családi és más környezeti hatásokkal. E modellekben a problémamegoldó viselkedés legtöbbször mint a gondolkodási folyamat eredménye jelenik meg, a viselkedésbeli megnyilvánulással, a problémamegoldó stratégiákkal részletesen nem foglalkoznak (pl. *Bedell és Michael*, 1985; *Crick és Dodge*, 1994; *D’Zurilla és Goldfried*, 1971; *Selman, Beardslee, Schultz, Krupa és Podorefsky*, 1986; *Spivack és Shure*, 1994). Néhány modell a problémamegoldás folyamatát annak más konstruktummal – leginkább a megküzdéssel – való kapcsolatát középpontba állítva írja le, ezekben a problémamegoldó viselkedés már hangsúlyosabb szerepet kap (pl. *D’Zurilla és Nezu*, 2007). Szintén kevés modell épít a problémamegoldás és a környezeti feltételek összefüggésére (pl. *Frauenknecht és Black*, 2009). Az elmúlt évtizedben egyre több olyan elméleti keretet dolgoznak ki, amelyben a gondolkodási folyamatok mellett azok viselkedésben való megnyilvánulásai (viselkedési stratégiák) újra jelentősebb szerepet kapnak (pl. *Strough és Keener*, 2013). *Eskin* (2013) szerint a gondolkodási folyamatokat nehéz értelmezni a viselkedésbeli jellemzők hiányában és fordítva, ezért a problémamegoldás modellezésében és vizsgálatában e kettő integrációja – mérőeszközök, segítő-fejlesztő programok kidolgozása érdekében – elengedhetetlen.

2.1.1. A KOGNITÍV FOLYAMATOK, AZ ÉRZELMEK ÉS A MOTIVÁCIÓ SZEREPÉT HANGSÚLYOZÓ MODELLEK

A kognitív és érzelmi folyamatok vizsgálati eredményeinek hatására az 1970-es évektől megjelentek a szociális kompetencia – a viselkedés pszichikus feltételrendszerének – azon modelljei, amelyekben a különböző kognitív folyamatokat és struktúrákat, valamint kisebb mértékben az érzelmeket mint rendszerösszetevőket határozták meg. A viselkedésre koncentrálnó modellek (pl. *Gottman és Parkhurst*, 1977; *White, Kaban, Marmor és Shapiro*, 1972), melyek eleme leggyakrabban a megfigyelhető viselkedés, az interakciók gyakorisága és azok hatása volt, kiegészültek a kogníció elemeivel és az érzelmi összetevőkkel, illetve nagyon sok esetben ki is szorították a korábbi elemeket a kompetencia (pszichikus rendszer) és a performancia (viselkedés) szigorú elkülönítését alapul véve (*Chomsky*, 1995; *Nagy*, 2000).

Az egyik legtöbbet hivatkozott és számos empirikus munka alapjául szolgáló ilyen szociáliskompetencia-modellt *Meichenbaum, Butler és Gruson* (1981) dolgozták ki, akik szerint a kognitív folyamatok különböző információfeldolgozó stílusokat és gondolatokat tartalmaznak, melyek a kognitív struktúrákkal szoros összefüggésben aktiválódnak. Maguk a szerzők is használják a szociális kogníció kifejezést, amit *Shantz* (1975) alapján másokról – mások gondolatairól, érzéseiről, szándékairól – alkotott reprezentációnak tekintenek, ami részét képezi a kognitív

folyamatnak. E megfogalmazás jól szemlélteti azt, hogy ebben az időszakban az elmeteóriához (tudatelmélethez) közvetlenül kapcsolódó jelenségeket sorolták e fogalomhoz. Miklósi (2005. 51. o.) szerint ma már inkább elfogadottabb az a meghatározás, miszerint a szociális kogníció „azokat a kognitív folyamatokat és azok magatartásbeli megnyilvánulásait foglalja magában, amelyek a szociális környezetre vonatkoznak, szemben a többi, a fizikai környezetre vonatkozó magatartásformákkal”. Frith és Frith (2006) megkülönböztetik az implicit (nem tudatos) és az explicit (tudatos) szociális kogníciót, melyek napjainkban már igen sok szociáliskompetencia-modellben összetevőkként szerepelnek (a modellekről részletesen lásd Zsolnai, 2013).

Meichenbaum és munkatársai (1981) az információfeldolgozással kapcsolatban kiemelték, hogy a tanulási és az emlékezési folyamatokat segítő kategorizálás, tömbösítés és kódolás a társas helyzetek esetében is *információfeldolgozó stílusok*ként értelmezhetők, akárcsak egy nem társas jellegű, kognitív tevékenység esetében. *Kognitív folyamat*nak tekintették a viselkedést megelőző, kísérő és követő, az egyénre és a helyzetre egyaránt vonatkoztatott belső dialógust (pl. a szegedi Mátyás téren turbékoló szerelmespár egyik tagjának gondolata: Tetszem-e még neki?); illetve a helyzet kimenetelére vonatkozó, az egyén önmagával és helyzettel kapcsolatos viszonyát tartalmazó gondolatot (vizsga előtt: Biztosan meg fogok bukni, semmit sem tudok!, Kasik biztosan meg fog buktatni!). Ugyancsak kognitív folyamat a különböző társas helyzetek megoldására irányuló (Lehetetlen ezt megbeszélni vele, azonnal megsértődik!), illetve az ezzel szoros kapcsolatban álló, ok-okozati összefüggést tartalmazó gondolat (Azért nem köszön, mert azt gondolja, hogy haragszom rá!), valamint egy-egy társas helyzet végkifejletének értékelése (Megbuktam, valami olyasmire számítottam, megérdemeltem). A *kognitív struktúrák* értelmezési rendszerek, a társas viselkedés motivációjának (hajtóerejének), irányának és szerveződésének meghatározói, egyénre jellemző működésük a viselkedésbeli különbségek magyarázatát adják (például hasonló helyzetekben miért viselkednek az egyének másképp és különböző helyzetekben hasonlóképpen).

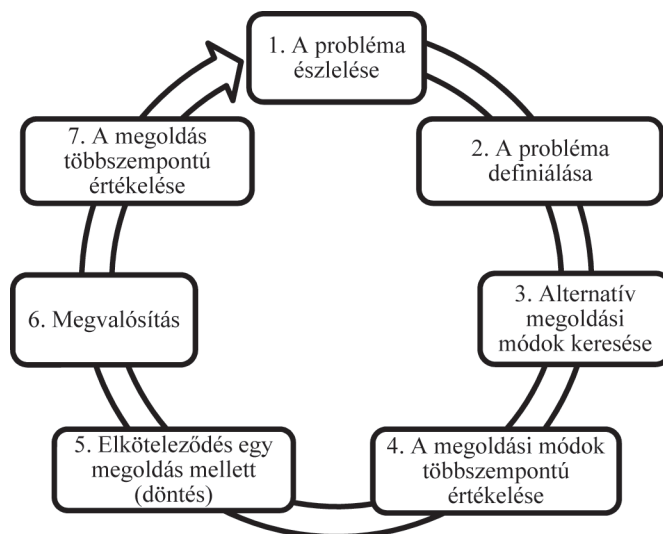
E modellben központi helyet foglal el a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás, ami a kutatók szerint *a társas környezethez való alkalmazkodás kulcseleme, funkciója a személyközi problémák adekvát kezelése, megoldása*. A problémamegoldó gondolkodás három részét különítették el: 1. a problémamegoldásra vonatkozó motivációs bázis (a problémával és a megoldással kapcsolatos motívumok és érzelmek együttese); 2. a személyek közötti viszonyokat, a megoldási lehetőségeket és az eredmény értékelését tartalmazó gondolatok, valamint 3. az információfeldolgozó stílusok (a probléma és a lehetőségek meghatározását segítő kategorizálás, tömbösítés és kódolás). Meichenbaum és munkatársai (1981) szerint ezek jellemzőinek feltárásával pontosabb kép alkotható az egyének problémamegoldó viselkedéséről, vagyis – szemben a behaviorista megközelítéssel (pl. Argyle, 1969; Davis, 1966) – egy társas probléma megoldásának eredménye nem értékelhető csupán a verbális és a nem

verbális kommunikációs eszközök alkalmazásának megfigyelése alapján; nem elegendő annak vizsgálata, miként alakítják az egyének viselkedéssé céljaikat, elképzeléseiket egy-egy problémával kapcsolatban.

Ugyancsak a kognitív folyamatok állnak a Crick és Dodge (1994) által kidolgozott modell középpontjában. A *szociálisprobléma-megoldó gondolkodást információfeldolgozó rendszernek tekintették, melynek működése eredményezi a problémamegoldó viselkedést*. A rendszert egymást követő három szakasz, működési lépés alapján határozták meg: 1. megfelelő mennyiségű és minőségű (jól szervezett) információk felvétele és tárolása; 2. azok kapcsolatrendszerének kiépítése (új és tárolt információk összekapcsolása, amennyiben szükséges, akkor módosításuk); valamint 3. a társas helyzetben részt vevő felek (saját és mások) gondolkodásának, érzéseinek, viselkedésének és helyzetének értelmezése és értékelése. A kiértékelési szakaszban jelentős szerepet szántak a tudatelméletnek (elmeteóriának), annak, hogy önmagunknak és másoknak vágyakat, vélekedéseket, tudást, szándékot, valamint érzéseket tulajdonítunk (erről lásd pl. Baron-Cohen, 2001; Csibra és Gergely, 2002; Egyed és Király, 2008). E modellben jól tükröződnek az információfeldolgozás kognitív modelljének fázisai (pl. Fiedler, 2004): az inger észlelése; az észlelet kódolása és értelmezése (amire hat a meglévő tudás); a kódolt észlelet tárolása a memóriában (ami hatással van a jövőbeni események, helyzetek értékelésére); valamint a meglévő információk alapján következtetések levonása.

A személyközi problémák bemutatásánál (lásd az 1.1.1. fejezetet) említettem, hogy a kognitív pszichológiai kutatások hatására a probléma egyén általi meghatározását hamar beemelték a problémamegoldás folyamatába. Ennek oka az volt, hogy a problémára mint különböző információk halmazára tekintettek, és a problémamegoldás további folyamatának, illetve a teljes folyamat hatékonyságát alapvetően ezen információkon végzett műveletek eredményességétől tették függővé. Bedell és Michael (1985) szerint a problémamegoldás eredménye leginkább attól függ, mennyire részletes és komplex a probléma meghatározása, ami olyan *kognitív folyamatot indukálhat, aminek a probléma hatékony megoldása a célja*. Bedell és Lennox (1997) hét lépésből álló, *körkörös folyamatként* írták le a szociálisprobléma-megoldást, mely legfőbb alapjának a Spivack és Shure (1976) által leírt modellt jelölték meg. Spivack és Shure (1976) a hatékony, a felek számára kielégítő szociálisprobléma-megoldás feltételeit egyben a problémamegoldó gondolkodás részeinek tekintették: 1. az egyénnek érzékenynek kell lennie a problémára (problémának tekintse, kezdeni akarjon azzal valamit), 2. meg kell tudnia határozni, mi pontosan a probléma és mi a célja a probléma megoldásával, 3. fontos, hogy keresse a leginkább alkalmas megoldási módot, 4. értékelje azok lehetséges következményeit, valamint 5. a folyamat közben és annak végén ugyancsak értékelje saját és mások gondolkodását, céljait, viselkedését. Az 1. feltétel az érzelmi odafordulást, a 2. a motiváltságot, a 3. a lehetőségek feltérképezését, keresést és szelektálást, a 4. a jelen-jövő összekapcsolását, viszonyuk meghatározását, valamint az 5. a folyamat értékelő monitorozását jelenti.

Mindezt alapul véve, *Bedell és Lennox* (1997) modelljében (8. ábra) a folyamat a probléma észlelésével kezdődik, ezt követi annak definiálása, majd az alternatív megoldási módok keresése, ezek többszempontú értékelése és az ezekből való választás. Ezt a gondolkodási folyamat eredményének kivitelezése, megvalósítása, a problémamegoldó viselkedés követi. A viselkedést is kísérik gondolatok, melyek a kitűzött cél megvalósításával kapcsolatosak vagy a korábbi fázisokhoz kötődnek (például a másik fél hatására közben újradefiniáljuk a problémát). A folyamat végül a megoldás hatásának szintén többszempontú értékelésével fejeződik be, aminek eredménye hatást gyakorolhat a következő probléma észlelésére, ennek köszönhető, hogy az életkor előrehaladtával az egy-egy személyközi probléma indukálta körkörös folyamatok összekapcsolódnak, rendszert alkotnak.



8. ábra. A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás hétrészes folyamata
(*Bedell és Lennox*, 1997. 166. o. alapján)

Lemerise és Arsenio (2000) szerint e modell (8. ábra) – és annak alapja úgyszintén – nem számol kellő mértékben a folyamat érzelmi hátterével (ennek fontosságát leginkább a folyamat elejével kapcsolatban hangsúlyozzák) és az érzelmi folyamatok kognitív folyamatokkal való kapcsolatával, valamint túlzottan abból indul ki, hogy e folyamat nagymértékben tudatos. A probléma észlelésétől a megoldás megvalósításáig, illetve az utólagos értékelés során is a felek érzelmi állapota, az érzelmek kifejezése, az azokkal való bánásmód döntő fontosságú, módosíthatják, gátolhatják és segíthetik is a folyamatot. A problémamegoldás során hozott döntések nem mindig tudatosak, azokra nagymértékű hatást gyakorolnak különböző – előre ki nem számítható – motivációs és érzelmi folyamatok, valamint a problémahelyzet külső tényezői.

Heppner és Krauskopf (1987), valamint Selman, Beardslee, Schultz, Krupa és Podorefsky (1986) a problémamegoldás folyamatában éppen arra helyezték a hangsúlyt, aminek részletesebb kifejtését a Bedell és Lennox (1997) által közölt modellből hiányoltak. A döntés meghozataláig (a 8. ábrán az 5. fázisig) tartó folyamatszakszokban az érzelmek segítő, módosító vagy gátló szerepét emelték ki (ám a további szakaszokkal ők sem foglalkoznak). A kutatók szerint az egyik legfontosabb – és igen nehéz – feladata a problémamegoldónak a döntést megelőzően az érzelmek megfelelő kezelése (kifejezése, megértése, szabályozása), és részben ezért a problémahelyzetben szereplők elvárásainak figyelembevétele, az azokhoz való alkalmazkodás. A problémadefiniálás során fontos annak felismerése és tudatosítása, milyen érzést vált ki a probléma az egyénből; milyen szerepet játszanak a problémaforrás megjelölésében érzelmei; illetve milyen hasonlóságok és különbségek vannak a jelenlegi és a múltbéli problémák, problémahelyzetek érzelmi háttere mögött. A megoldási lehetőségek keresése során annak tudatosítása fontos, mely érzelmei vezérik az egyént, milyen kapcsolat áll fenn célja és érzelmei között, szükséges a lehetséges megoldások érzelmi hátterének elemzése, illetve a saját és a problémahelyzetben részt vevő felek érzéseinek és a megoldás lehetséges érzelmi következményeinek végiggondolása. Mindez valójában a később Izard (2001) által definiált érzelmi tudás/érzelmi adaptivitás (az érzelmek kifejezésének, értelmezésének és funkcióinak ismerete) kiemelkedő szerepére hívta fel a figyelmet.

A szociálisprobléma-megoldásról szóló, a XX. század végén és az ezredforduló után született modellekre az egyik legnagyobb hatást a D’Zurilla és Goldfried (1971) által létrehozott modell gyakorolta. A kutatók szerint a *szociálisprobléma-megoldó gondolkodás egy olyan kognitív folyamat, amely a különböző egyéni, páros vagy csoportos tevékenység, szociális interakció során kibontakozó probléma megoldása érdekében zajlik*. Modelljükben elkülönül 1. a személyközi probléma, 2. a problémamegoldás mint kognitív folyamat (szoros kapcsolatban a motivációs-érzelmi bázissal), valamint 3. a problémamegoldás mint viselkedés. A személyközi probléma a problémamegoldó gondolkodás első terméke és alapja a további folyamatnak. A kognitív folyamat négy részfolyamatból áll: 2a. a probléma azonosítása (felismerése, definiálása), 2b. a lehetséges megoldási módok kidolgozása, majd 2c. az adott helyzetben leghatékonyabbnak tűnő kiválasztása, illetve 2d. az eredmény egyén általi értékelése, ami a jövőbeni problémák megoldása során viszonyítási alap és minta lehet. A problémamegoldó viselkedést a gondolkodási részfolyamatok viselkedésben való megnyilvánulásaiként, illetve a gondolkodás végeredményeként definiálták.

D’Zurilla és Goldfried (1971) modelljének D’Zurilla és Nezu (1982) által továbbfejlesztett változatában – a viselkedés döntési és kivitelezési folyamata alapján – elkülönítették a gondolkodási folyamat orientáló és megoldó szakaszát. A döntési, alapvetően jövőorientált folyamat során alternatívák közül választunk. A döntési folyamat – mely feltételezi az adott helyzet, probléma felismerését és annak vala-

milyen szintű megértését – két részfolyamata a mérlegelés és az ítélet. Mérlegelés során a jelenlegi és az elérni kívánt helyzet összehasonlítása történik különböző algoritmusokkal; ítélet során lehetőségek közül választunk, szelektálunk. Kivitelezéskor a döntés eredményének megvalósítását hajtjuk végre, illetve értékelhetjük azt. A szociálisprobléma-megoldást az orientációs (*problem orientation*) és a megoldó (*problem solving*) szakasz egységének tekintették. Az első adja a megoldási folyamat motivációs bázisát: a probléma iránti fogékonyságot, érzelmi odafordulást, a megoldáskeresést és a megoldás iránti elköteleződést. A második szakaszban történik az aktuális probléma megoldásának megtervezése, amit a kivitelezés követ.

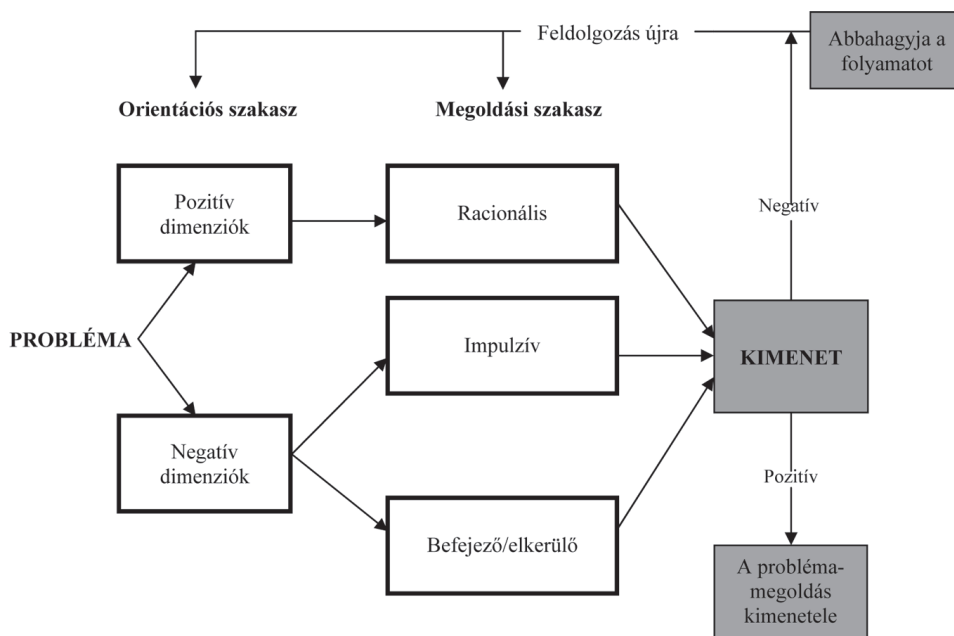
Maydeu-Olivares és D’Zurilla (1996) szerint a problémamegoldás orientációs szakaszában gondolkodásunk többnyire két, egy pozitív és egy negatív motivációs-érzelmi dimenzió mentén zajlik. A pozitív dimenzió belül öt aldimenziót különítettek el: 1. a probléma kihívásként való értelmezése; 2. a problémamegoldás optimista megközelítése (a sikeres megoldásba vetett hit); 3. a rövid és a hosszú távú énhatékonyság és a megoldás közötti kapcsolat pozitív minősítése; 4. a megoldásra fordított idővel és a befektetett energiával kapcsolatos pozitív gondolatok; 5. az énbe vetett hit arra vonatkozóan, hogy szükség van a megoldásra és azt nem lehet elkerülni. A negatív dimenzió három aldimenziót tartalmaz, ezek a pozitív dimenzió három kategóriájával – 2., 3., 4. – állnak szemben: 1. a problémamegoldás pesszimista megközelítése; 2. a rövid és a hosszú távú énhatékonyság és a megoldás közötti kapcsolat negatív minősítése; 3. a problémamegoldással járó frusztráció nem hatékony kezelése. A problémamegoldó szakasz – a korábbi modellekben is elkülönített – négy részből tevődik össze: 1. probléma definiálása, 2. alternatív megoldási módok keresése, 3. annak eldöntése, ezek közül adott helyzetben melyik lehet a legalkalmasabb és 4. ennek értékelése a rövid és/vagy hosszú távú következmény, a társas kapcsolat további alakulása, érdekek, szükségletek szempontjából.

D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares (2002) kutatásaik során többször tapasztalták a megoldási folyamat megszakadását (nem történt problémamegoldás), illetve azt, hogy pozitív orientációt nem megfelelő (az egyén és/vagy a környezete számára nem hatékony) megoldás követett és fordítva, negatív orientációt pozitív végkimenetel. Mindebből arra következtettek, hogy a problémamegoldás az orientációs és a megoldó szakasz egyes alszakaszainak a társas helyzettől függő bonyolult összjátékából jön létre. Javasolták, hogy a megoldói szakasz részeit (definiálás, alternatívák keresése, döntés, értékelés) együttesen stílusokként (*problem solving style*) értelmezzék, és annak feltárása legyen cél, hogy adott orientációs szakaszt milyen megoldói szakasz követ, illetve ez a kapcsolat milyen – viselkedésben is megnyilvánuló – megoldást eredményez. A stílusok azonosítása alapján pontosabb kép rajzolódhat ki egyrészt az egyén általános (általában miként oldja meg a személyközi problémákat) és specifikus (személy- és helyzetfüggő) problémamegoldásáról. Így az is pontosabban megállapítható, milyen szereppel bír a problémamegoldásban a társas környezet.

Vizsgálataik alapján három általános stílust különítettek el: 1. racionális; 2. impulzív és 3. elkerülő, melyek a problémamegoldó gondolkodás eredményeként megnyilvánulhatnak a viselkedésben, ezek általános problémamegoldó viselkedési formáknak is tekinthetők. A *racionális* problémamegoldó a tényeket helyezi előtérbe, és azokat mindvégig a középpontban tartja; az *impulzív* a megoldást segítő tények közül csak néhányat vesz figyelembe, érzelmei – gyakran negatív érzelmei – erőteljesen befolyásolják a tények kiválasztásában és a megoldás kivitelezésében; végül az *elkerülő* a megoldást a szükségesnél hamarabb fejezi be, illetve azt másokra hárítja vagy el sem kezdi. A szerzők szerint mindenkinél megállapítható a tipikus stílus (általános stílus), illetve egy-egy adott helyzetben tanúsított viselkedésben főként egy dominál, ugyanakkor a probléma természete, a helyzet sajátosságai (pl. milyen szerepben áll az egyén) és az egyéb személyiségjellemzők nagymértékben befolyásolják azt, ezáltal a stílusváltás vagy a kettős, hármas stílusdominancia minden társas helyzet esetében lehetséges.

Azt, hogy e stílusok viselkedésben való megnyilvánulási formái milyen változatosságok és más jellemzőktől függőek lehetnek, néhány példával szemléltetik. Amennyiben a racionális problémamegoldóra magas asszertivitás jellemző, feltételezhető, hogy intenzíven érdeklődik a másik gondolatai, érzései iránt, nyílt és zárt kérdéseket egyaránt megfogalmaz, erősen gesztikulál, hangereje a problémaközlés és a megoldási lehetőségek közlésekor egyaránt megnő. Ugyanakkor alacsony asszertivitás esetén a kommunikációs jellemzők ellenkezője is előfordulhat. Mivel az impulzív problémamegoldók elsősorban saját érzelmi állapotukra koncentrálnak, kevesebb magyarázattal bírnak a probléma hátterével kapcsolatban (miért, ki miatt, hogyan oldható meg), így az ezzel kapcsolatos kérdésekre indulatosan reagálhatnak, ám ez – többek között – attól is függ, hogy a partner milyen stílus mentén igyekszik a problémát megoldani, illetve tudja-e az egyén negatív érzelmeit megfelelően kontrollálni. Feltételezik, hogy az impulzív-racionális és az impulzív-impulzív párok közül az előbbiek esetében sikeresebb problémamegoldás következik be, ám ennek megítélése igen szubjektív. Az elkerülő személyek gyakran visszahúzódnak, sem a problémáról, sem a megoldási folyamatról nem szívesen beszélnek, gyakran a másik felet hibáztatják, amit – akárcsak a racionális problémamegoldók – erős gesztikulációval és érzelmeik erőteljes kifejezésével fejezhetnek ki, vagyis a stílusok viselkedésbeli jellemzői összemosódhatnak, ami alapján arra hívják fel a figyelmet, hogy a megfigyelésekből messzemenő következtetéseket semmiképpen nem érdemes levonni.

A 9. ábra a szociálisprobléma-megoldás *D’Zurilla* és munkatársai (2002) által leírt komplex (kognitív és viselkedéses) folyamatát szemlélteti. A modellben elkülönül 1. a probléma, 2. a problémamegoldó folyamat szakaszai (orientációs és megoldói), valamint 3. a problémamegoldás eredménye, kimenetele. A probléma, annak azonosítása és definiálása a problémamegoldás kiindulási alapja. Az értékelési részfolyamat a megoldási folyamaton belül található. A megoldási folyamatot a környezet



9. ábra. A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás folyamata D’Zurilla és munkatársai (2002) szerint (Forrás: Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004. 17. o.)

ingerei folyamatosan befolyásolják, ezek kölcsönhatásának következménye a megoldási folyamat eredménye. Mind a folyamat, mind a kimenetel lehet viselkedésben megjelenő vagy nem megjelenő.

A modell alapján hatékony (konstruktív) végkimenetelhez vezet az a folyamat, amelynek orientációs szakaszában a pozitív dimenzió kategóriái állnak, amit a racionális részfolyamat követ. Nem hatékony (diszfunkcionális) kimenetelt eredményez az a folyamat, amelynek kiindulópontja a negatív dimenzió, majd az impulzív vagy a befejező/elkerülő folyamatrész. Mind az orientációs, mind a megoldási folyamat megszakadhat, ami nemcsak a folyamat végét, illetve annak negatív végkimenetelét eredményezheti (ekkor érhető tetten az esetleges stílusváltás), hanem a probléma újbóli definiálását, új megoldási mód keresését, az azokról való döntést és a kiválasztott mód értékelését, ami után újból megkezdődhet a pozitív vagy a negatív dimenziókra épülő folyamat.

A szerzők hangsúlyozzák, hogy a részfolyamatok kapcsolatai alapján konstruktív és diszfunkcionális kimenetek nem érhetők tetten minden esetben. Az általuk végzett empirikus vizsgálatok azt mutatták, hogy a problémamegoldás iránti pozitív elköteleződés nem feltétlenül eredményez adekvát megoldást és fordítva. A modell egy általános problémamegoldási folyamatot szemléltet, kiemelve a tipikus kapcsó-

lódási pontokat (elsősorban amerikai és néhány európai országban élő fiatal és idősebb felnőtt vizsgálatai alapján). Az orientációs szakaszok a végkimenetelt tekintve nem lehetnek abszolút döntőek. Például egy pozitív motivációs háttérből is következhet impulzív vagy elkerülő megoldás, és a negatív orientáció is eredményezhet olyan megoldást, amiben a racionális stílus dominál, ám ami után még mindig számos végkimenetel bekövetkezhet, ami nagymértékben függ az egyéni problémamegoldó tevékenység és a környezet közötti interakciótól. Maguk a modellalkotók is hangsúlyozzák, hogy például az elkerülés nem minden esetben számít negatív megoldásnak (nagyon gyakori értelmezése: megfutamodás, meghátrálás, feladás), mert lehetséges, hogy az egyén számára – akár rövid, akár hosszú távon – kedvező vagy kedvezőnek tűnik, esetleg fenntart egy olyan állapotot, ami megfelelő az egyén számára. Kutatásaik alapján például bántalmazott amerikai fiataloknál – főként lányoknál – ez az egyik legjellemzőbb és általuk leghatékonyabbnak tartott stílus, a trauma miatt a probléma elemzését erőteljesen elutasítják.

E modellt több kritika érte azzal kapcsolatban, hogy kevés információt nyújt a gondolkodási folyamat viselkedésben való megnyilvánulási módjairól, a problémamegoldó viselkedés formáiról (*Eskin*, 2012). *Chang* és munkatársai (2004) hangsúlyozták, hogy a problémamegoldó viselkedésnek nincsenek állandó és mindenre érvényes formái, egy-egy gondolkodási folyamathoz viselkedésformák rendelése általános érvényű megállapítások megfogalmazása érdekében nem indokolt. A problémamegoldást tartalmazó társas helyzetek elemzésére egyrészt a három általános problémamegoldó stílus (racionális, impulzív, elkerülő) jellemzőinek adott egyén-nél történő azonosítását javasolták, másrészt annak elemzését ezekben a helyzetekben, hogy a felek számára hatékony vagy sem a megoldás. Ennek megállapítására három kategóriát különítettek el, melyek alapján a hatékony/nem hatékony racionális, hatékony/nem hatékony impulzív, valamint a hatékony/nem hatékony elkerülő problémamegoldás különíthető el adott helyzetben: 1. csak az egyik fél számára hatékony, kedvező (ez hasonlít a szociálpszichológiából ismert „vesztes-nyertes” végkimenetelre), 2. mindkét fél számára eredményes, kedvező a megoldás (nyertes-nyertes), 3. egyik fél sem érezheti azt, hogy sikeresen megoldották a problémát (ez csak részben feleltethető meg a „vesztes-vesztes” formának, hiszen a hatékony megoldás nélküli végkimenetel nem mindig jelent veszteséget).

2.1.2. A PROBLÉMAMEGOLDÁS ÉS A MEGKÜZDÉS INTEGRATÍV MODELLJE

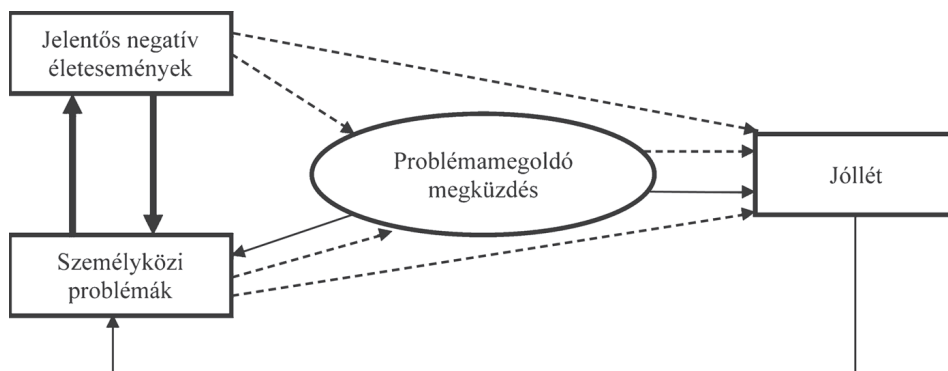
D’Zurilla és *Nezu* (2007) szerint a racionális és az impulzív megoldási stílus elkülönítése összhangban áll a *Lazarus* és *Launier* (1978) által korábban megkülönböztetett két – a problémaközpontú és az érzelemközpontú – megküzdési formával, amit az egyének nehéz, stresszkeltő helyzetekben alkalmaznak. Problémaközpontú megküzdéskor az egyén gondolatai a problémahelyzetre, a problémára, önmagára

vagy másokra irányulnak, ezekre koncentrálni kísérli meg a problémát megoldani. A megküzdés mint folyamat első része a probléma definiálása, ezt követi az alternatív megoldási módok keresése, majd ezek közül a legalkalmasabb kiválasztása és ennek kivitelezése (Margitics és Pauwlik, 2006). Érzelemközpontú megküzdés esetén a legfőbb cél a helyzet kiváltotta érzelmi reakció oldása, enyhítése, a negatív érzelmek elhatalmasodásának leküzdése. Lazarus és Folkman (1986) szerint a probléma- és az érzellemközpontú megküzdés élesen nem különíthető el, gyakran átfedik egymást. A legfontosabb az, hogy az egyének ki tudják választani az adaptivitást lehetővé tevő, számukra legmegfelelőbb megküzdési módot, illetve annak alkalmazása sikeres legyen (Moos, 1988).

D’Zurilla és Nezu (2007) szerint nem minden megküzdés tekinthető problémamegoldásnak, a megoldási stílusok nem azonosak a megküzdési stratégiákkal, ám úgy vélték, Lazarus (1999) stresszről és a stresszel való megküzdési stratégiákról alkotott modellje, valamint a problémamegoldás komplex (kognitív és viselkedéses) modellje integrálható, amennyiben a problémát stresszornak tekintjük (tehát nem minden probléma és annak megoldási folyamata eredményez stresszt). A problémamegoldást és a megküzdést integráló modelljükben három összetevőt különítettek el: 1. stresszhelyzet, 2. érzelmi stressz/jóllét (*well-being*), 3. problémamegoldó megküzdés. A stresszhelyzetek lehetnek jelentős negatív életesemények (pl. állás elvesztése) vagy személyközi problémák (pl. munkahelyi nézeteltérés). Az érzelmi stressz az egyén egy-egy stresszhelyzetben mutatott érzelmi reakcióit jelenti, ami a stresszhelyzettől függően lehet negatív vagy pozitív. Negatív főként akkor, ha az egyén veszélyeztetve érzi biztonságát; kevésbé tartja magát képesnek a helyzet megváltoztatására, illetve akkor, ha egyértelmű számára, hogy erőfeszítései nem járnak sikerrel. Pozitív ezek ellenkezőinél: nem érzi veszélyeztetve jóllétét; hisz abban, hogy változtatni tud a helyzeten; erőfeszítései sikerrel járnak (mindezek hasonlóságot mutatnak a kognitív-viselkedéses modell orientációs szakaszával). A problémamegoldó megküzdés azokat a kognitív részfolyamatokat tartalmazza, amelyeket a problémamegoldás komplex modellje is (azonosítás, alternatív megoldási módok keresése, választás, döntés, értékelés), valamint magában foglalja a problémafókuszú megküzdési stratégiákat.

A 10. ábra mutatja a modellösszetevők kapcsolatát. A két vastagabb nyíl azt fejezi ki, hogy a negatív életesemények és a személyközi problémák összefüggnek, a problémák összeadódhatnak, negatív életeseményt is kiválthatnak (pl. sorozatos munkatársi problémák miatt munkahely elhagyása, elvesztése), de negatív életesemény ezek nélkül is kialakulhat. A szaggatott vonalak negatív hatást, a folytonos vonalak pozitív hatást fejeznek ki.

A 10. ábra alapján mind a negatív életesemények, mind a személyközi problémák közvetlenül és közvetetten is akadályozhatják a jóllétet, közvetetten a nem megfelelő problémamegoldó megküzdésen keresztül (alapvető fontosságú az események, problémák értelmezése, meghatározása). A sikeres, hatékony problémamegoldó megküzdés egyrészt a személyközi problémák megoldásában játszik fontos szere-



10. ábra. A problémamegoldás és a megküzdés integratív modellje
(Forrás: D’Zurilla és Nezu, 2007. 204. o.)

pet, másrészt hatást gyakorol a jóllétre akár családi, akár iskolai vagy munkahelyi közegben. E biztonság érzése, a pozitív érzelmek és a racionális helyzetértelmezés visszahat elsősorban a személyközi problémák értelmezésére, ami meghatározza a negatív életeseményekkel való szembenézés módját. A szerzők feltételezik, hogy a probléma és a negatív életesemény pontos, tudatos értelmezése hozzájárul a jóllét érzéséhez, ezzel szemben már a probléma nem megfelelő értelmezése is növeli a pszichés betegségek kialakulásának lehetőségét. A nem megfelelő problémaazonosítás és annak elemzése, a főként az érzelmekre fókuszálás a problémamegoldó megküzdés sikerességét csökkentheti, veszélyeztetve a jóllétet.

D’Zurilla és Nezu (2007) a problémamegoldó gondolkodás viselkedésben való megnyilvánulási formáiról megállapította, hogy amennyiben a probléma mint stresszor van jelen az egyén életében, akkor a Lazarus és Folkman (1986) által elkülönített – egészséges (nem patológiás) személyekre jellemző – nyolc megküzdési stratégia mindegyike (konfrontáció, eltávolodás, elkerülés, érzelem- és viselkedésszabályozás, társas támogatás keresése, tervezés, pozitív jelentés keresése, felelősségvállalás) értelmezhető problémamegoldó viselkedési formaként. A kutatók szerint a választás leginkább attól függ, miként értelmezik a problémát mint frusztrált helyzetet (pl. kihívás vagy támadás), illetve hogyan vélekednek annak megváltoztathatóságáról (pl. nem változtatható meg, vagy megváltoztatható, és milyen mértékben), vagyis a viselkedés választása nagymértékben a problémamegoldó folyamat orientációs szakaszának jellemzőin múlik. Ez alapján a stratégiák összekapcsolhatók a problémamegoldó stílusokkal is.

Feltehetően a *konfrontációt*, vagyis a problémával való szembehelyezkedést, a célirányos megküzdést pozitív orientáció előzi meg, akárcsak az *érzelem- és viselkedésszabályozást*, amikor az adott helyzet megoldását legjobban segítő érzelmek kifejezési módjának és a helyzethez mérten leginkább hatékony viselkedésformák intenzív keresése és alkalmazása történik. *Felelősségvállaláskor* az észlelt és a tulaj-

donított kontroll vállalása kerül előtérbe. A *problémamegoldás tervezése* során azoknak a lehetőségeknek a kiértékelése zajlik, amelyek a helyzet megoldását segíthetik elő. *Pozitív jelentés keresése*kor a negatív jelentésű eseményt kihívásként, részben pozitív eseményként éli át az egyén és ennek megfelelően cselekszik. *Társas támogatás keresése* során a környezet lesz mindennek a kiindulópontja, az egyén leginkább a közvetlen mellette élőkhez fordul erőforrásért, támogatásért. Leginkább negatív orientációt követ *elkerülő viselkedés*, azaz az egyén nem vállalja a konfrontációt, kilep a szituációból. Ugyanakkor az *eltávolodás* nem feltétlenül ered negatív orientációból: a helyzettől való mind érzelmi, mind mentális távolságtartásban nyilvánul meg, aminek az oka a cselekvés tudatosságának növekedésével egyre inkább a további megküzdéshez való erőgyűjtés.

Dombeck és Wells-Moran (2006) háromszintű modellben különítették el ezeket a stratégiákat. A szintek egyrészt a megküzdés központi elemét, másrészt az eredményesség mértékét fejezik ki. Az *alsó (alacsony)* szint leginkább az érzelemlátás pontú megküzdés stratégiáit foglalja magában (pl. tagadás, kínos nevetés, dühkitörés, sírás), melyek általában a legkevésbé eredményesek. A *középső* szint stratégiái nagyobb mértékben tartalmazznak kognitív elemeket, céljuk elsősorban a visszavonulás (pl. áttolás, elszigetelés, elfojtás, racionalizálás). A *felső (magas)* szint stratégiáira jellemző a legnagyobb mértékű feldolgozás, céljuk a megoldás és csak részben a védekezés (pl. a probléma felvállalása, pozitív jellemzők kiemelése, feldolgozást követően a figyelem elterelése, támogatás keresése). Az egyes szintek stratégiái a személyiségfejlődés egy-egy meghatározott időszakában dominánsak lehetnek, ám már igen fiatal korban is jelentős egyéni különbségek mutathatók ki (erről részletesebben a 3. fejezetben lesz szó).

2.1.3. AZ AUTOMATIKUS ÉS A TUDATOS FOLYAMATOK SZOROS KÖLCSONHATÁSÁRA ÉPÜLŐ MODELL

Chang és munkatársai (2004) a *szociálisprobléma-megoldó gondolkodást az általános problémamegoldó gondolkodás speciális területének tekintették, ami során hétköznapi, személyek közötti problémák megoldása történik az egyénekről és a szituációról birtokolt információk, az esetleges információhiány és nagyrészen az egyén általi szabályozás alapján*. A szerzők szerint az egyén általi szabályozás egy döntően tudatos, erőfeszítésekkel teli aktivitást jelent, azonban ez – például nem várt események, mások reakcióinak hatására – bármikor spontán módon lezajló folyamatokkal kiegészülhet, utalva ezzel a kognitív folyamatok tudatos, kontrollált és spontán, automatizált formáira. A szociálisprobléma-megoldás sikeressége nagymértékben attól függ, mennyire tudatos az egyén.

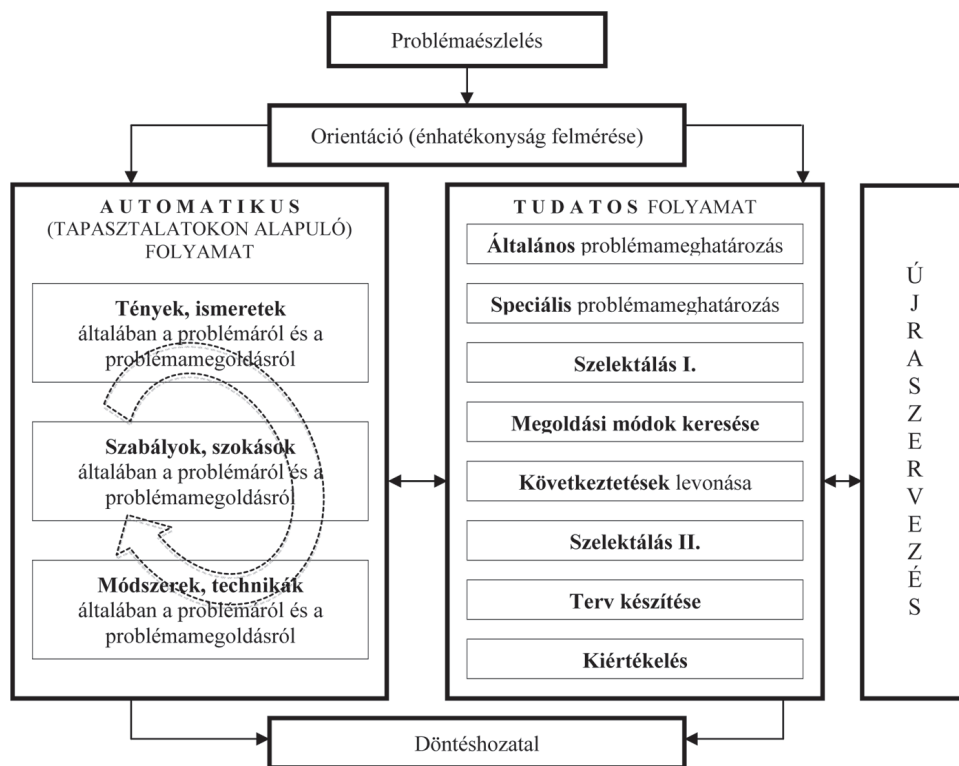
D’Zurilla és Nezu (1990) szerint egy automatizáltan végbemenő problémamegoldást is megszakíthatnak olyan események, amelyek az egyént arra készítetik, hogy

azokat kontrolláltakkal váltsa fel. Emellett cáfolták azt, hogy a tudatos folyamatok sikeresebb, az automatizáltak kevésbé hatékony kivitelezést eredményeznek (pl. *Schiffirin és Scheider, 1977*), hiszen gyakori jelenség, hogy a jó felismerés, alapos problémaelemzés után nem következik hatékony kivitelezés és fordítva, nem megfelelő elemzést a helyzethez mérten eredményes megoldás követ. A problémamegoldás nagymértékben kontextus- és feladatfüggő, így a hangsúly inkább azon van, tudja-e a problémamegoldó személy a helyzetnek, céloknak, elvárásoknak megfelelően működtetni ezeket a folyamatokat, ami nagymértékben a döntési tudatosság és az önszabályozás függvénye. *Heppner, Witty és Dixon (2004)* kutatásai alapján ezeket több személyes (pl. érzelmi kontroll, intelligencia) és környezeti tényező (pl. családi és munkahelyi körülmények, minták) együttesen befolyásolja, hatásuk az egyes életszakaszokban és társas helyzetekben más és más.

Frauenknecht és Black (2009) modellje (11. ábra) legtöbb összetevőjében egyezik a *D’Zurilla és munkatársai (2002)* által kidolgozott modellel (lásd a 9. ábrát), valamint a *Chang és munkatársai (2004)* által kiemelt tényező, a tudatos aktivitás is markáns része. Ám különbözik ezektől abban, hogy a problémamegoldás motivációs háttere bővebb, annak kialakulásában és működésében nagyobb mértékben veszi figyelembe a környezeti hatásokat, valamint jelentősebb a szerepe a társas viselkedés alapvető meghatározóinak tekintett automatikusan lezajló folyamatoknak, valamint e folyamatok tudatos folyamatokkal való interakciójának.

A problémamegoldó folyamat (11. ábra) a probléma észlelésével kezdődik, amit követ az orientációs szakasz, az énhatékonyság felmérése (meg tudom-e oldani; meg akarom-e oldani; miért akarom/nem akarom megoldani; mi lesz a következménye, ha elkezdem). Az énhatékonyság együttesen jelenti a szándékot, a célt és az egyéni lehetőségek felülvizsgálatát. Az orientációs szakasz kisebb-nagyobb mértékben épül a korábbi tapasztalatokra, a szerzők szerint már ez a folyamatrész sem független teljes mértékben azoktól. Ezt két részfolyamat követi, működésük párhuzamos, hatnak egymásra, illetve a problémamegoldás elakadása egy kiegészítő folyamattal (újrászervezéssel) kiküszöbölhető. A tudatos és a nem tudatos folyamatok egymásba kapcsolódnak, nem feltétlenül zárják ki egymást, egymásnak lehetnek támogató kiegészítői is. Mindkettő bármikor megszakadhat, nem hatékony megoldást vagy a megoldás hiányát eredményezve.

Az automatikusan működő részfolyamatban – múltbéli problémák megoldási tapasztalatai alapján – a problémával és a problémamegoldással kapcsolatos ismeretek, szabályok, szokások és megoldási módok egymásba fonódva lépnek működésbe (az egymásba fonódottságot jelzi a kunkori nyíl). Ezek nem feltétlenül akadályozzák az adekvát problémamegoldást, segíthetik is azt – például veszjelzőként működhetnek (pl. ezt így ne, már többször megütöttem ezzel a bokám). A problémamegoldással kapcsolatos ismeretek, szabályok, valamint a megoldási módok legnagyobb arányban a családból származnak, a szülőkkel való interakciók alapján alakulnak ki, melyek egy része változatlan vagy közel változatlan formában jelenik meg mások-



11. ábra. A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás folyamata Frauenknecht és Black (2009. 119. o.) szerint

kal való problémamegoldás során, másik részük alakul, változik, módosul például a kortársak vagy más felnőttek hatására. A szerzők elsősorban a családi hátteret tekintik e folyamatok alakulásában döntő tényezőnek.

A tudatos folyamatrészen belül az adott probléma főbb, majd speciális jellemzőinek (pl. kivel kapcsolatos; ez most más, mint múltkor vele kapcsolatban) meghatározását az első szelektálás követi (elhagyjuk azokat az információkat, amelyek nem kellenek, nem tartjuk szükségesnek a végig gondoláshoz és a megoldáshoz). Ezt követi az alternatív megoldási módok keresése, ezekhez következtetéseket kapcsolunk (pl. mi lenne az eredménye, ha ezt tenném és mi, ha azt...), majd ezen következtetések hatására a megoldási módokat szelektáljuk, a megmaradthoz kivitelezési tervet készítünk számos környezeti és érzelmi tényező figyelembevételével (pl. tényleg megtehetem-e ezt vele, mit fog szólni hozzá, hogyan érzi majd magát). Ezt követi a kiértékelés, a megoldási terv értékelése, áttekintése, végül egy döntés arról, hogy meg szeretnénk valósítani a tervet, de az is lehetséges, hogy arról szünetlik a döntés, hogy mégsem így, ilyen formában oldjuk meg a problémát. Ebben az esetben – akár-

csak a *D’Zurilla* és munkatársai (2002) által leírt modell alapján – újrakezdődhet vagy befejeződhet a folyamat (mindezt a döntéshozatal tartalmazza).

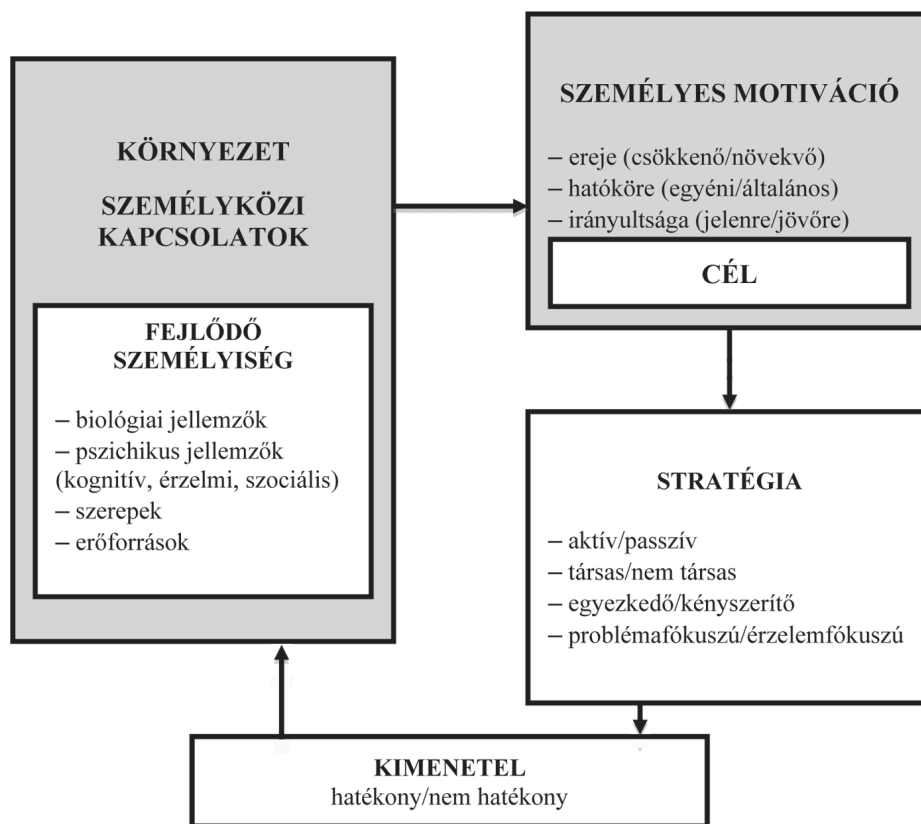
Frauenknecht és *Black* (2009) szintén a családi nevelést tekintik a legfontosabb közegnek, melyben az egy-egy helyzetben megjelenő tudatos folyamat általános jellemzői alakulnak, formálódnak. Az általános jellemző azt jelenti, mennyi időt szánunk egy-egy probléma megoldására, mekkora az a tár, amiből választani lehet, a választást mennyire határozza meg a családon belüli hierarchia (példájuk: lehet-e igaza a gyermeknek vagy sem, mondhat-e jó megoldási alternatívákat vagy sem, hiszen ő gyerek, még nem tudja, mi a jó, hallgatnia kell a szülőre), a gyermek dönthet-e egyedül, dönthet-e másként, mint ahogyan szokás a családban, illetve mennyire kell neki vállalnia tettei következményét, vagyis elvárják-e és milyen módon a döntéssel járó felelősségvállalást. Mind a tudatos, mind az automatikus folyamatok esetében óriási szerepet szánunk az elsődleges szocializációs közegnek, ami a következő alfejezetben ismertetett modellre ugyancsak jellemző, kiegészítve más elemekkel.

2.1.4. A KÖRNYEZETI TÉNYEZŐK JELENTŐSÉGÉT HANGSÚLYOZÓ MODELL

Berk (2002) kutatásai alapján a problémamegoldás hatékonysága – a gondolkodási folyamatok mellett – nagymértékben függ a társas tapasztalatoktól (tárolt megoldási módoktól, mintáktól), valamint jelentős a szerepe a viselkedésre vonatkozó erkölcsi, társadalmi és személyes szabályok (*Turiel*, 1998) ismeretének és betartásának, illetve az ezeket közvetítő személyek elfogadottságának és a velük való interakciók gyakoriságának és minőségének is – amit *Frauenknecht* és *Black* (2009) is hangsúlyoznak.

A *Strough* és *Keener* (2013) által kidolgozott modellben (12. ábra) kiemelt helyet kapnak a környezeti tényezők, a környezetből jövő hatások. A társas tapasztalatok, normák és szabályok együttesen részét képezik a problémamegoldás motivációs bázisának, szerintük az nem kizárólag a *D’Zurilla* és munkatársai (2002) által leírt modell orientációs szakaszának összetevőit (probléma iránti fogékonyság, pozitív vagy negatív érzelmi viszonyulás, a megoldáskeresés és a megoldás iránti elköteleződés) tartalmazza. A korábbi modellektől ugyancsak eltérően e modell részletesebben tartalmazza a problémamegoldó viselkedés formáit. A szerzők szerint mára meggyőzően bizonyított, hogy a problémamegoldás egyrészt kognitív-érzelmi folyamat, másrészt kimenetele legtöbbször valamilyen viselkedésben nyilvánul meg, melynek különböző formái (stratégiái) különíthetők el. Modelljük azon a kérdésen alapul, hogy ezek a gondolkodási és viselkedésbeli jellemzők miként jelennek meg adott társas helyzetben és adott személlyel kapcsolatos problémák esetén, miben hasonlítanak és különböznek ezek mentén problémamegoldó gondolkodásunk részfolyamatai és a megoldási stratégiák.

Strough és *Keener* (2013) szerint a problémamegoldást alapvetően az egyéni biológiai és pszichikus jellemzők határozzák meg, melyek a környezettel való kölcsönhatás



12. ábra. A problémamegoldás környezeti és motivációs meghatározottságának modellje
(Forrás: Strough és Keener, 2013. 191. o.)

révén bontakoznak ki és változnak a személyiség alakulása, változása során. A személyiségjellemzők közül kiemelik a vonások szerepét (az ezekkel kapcsolatos – ellentmondó – kutatási eredményekről a 3. fejezetben lesz szó), illetve döntő környezetnek tekintik őket is a családot, az életszakaszok közül pedig a serdülőkort mint az addigiakat szintetizáló és a további életszakaszokat jelentősen meghatározó időszakot. Főként a serdülőkortól játszik fontos szerepet a problémamegoldás hatékonyságában a különböző státuszok és szerepek vállalása és az azoknak való megfelelés sikere, sikertelensége, illetve a pszichés erőforrásokkal való bánásmód (mennyit bírok el). Ezzel a tárral lépünk kapcsolatba egy problémával (pl. nem köszön a kollégám), problémahelyzettel (pl. nem jó hazamenni, mert tegnap megvert a párom), kellemetlen társas feladattal (pl. együtt kellene dolgoznom azzal az osztálytársammal, akit nem kedvelek).

Az egyén motivációs bázisa alapján dönt és hoz egy célt, mit tegyen és mit ne tegyen a probléma valamilyen módon történő megoldása vagy éppen elkerülé-

se érdekében. A motiváció mint hajtóerő döntéseinket határozza meg, melynek erejét, hatókörét és irányultságát a személyiség környezettel való kölcsönhatása folyamatosan formálja. Ebben a folyamatban a döntés egy állapotot tükröz. A motiváció ereje a folyamat alatt növekedhet, csökkenhet, meghatározhatja azt az egyedi problémával való bánásmódról való gondolkodás, de kihathat hasonló és igen más típusú problémához való viszonyulásunkra is. Irányulhat a jelenre, rövid távú hatása lehet, illetve a jövőre, amikor az egyén hosszabb időszakban gondolkodik.

Az adott cél (pl. hazamegyek és megmondom neki, itt a vége, fuss el véle) stratégiaválasztási folyamatot indít el, amire hatnak a múltbéli tapasztalatok, szokások, minták és az egyéni, általában megjelenő jellemzők – mindaz együttesen, amit *Fraeunknecht* és *Black* (2009) emelt ki. Hasonlóan a *Chang* és munkatársai (2004) által kidolgozott modellhez, *Strough* és *Keener* (2013) abból indultak ki a stratégiák meghatározásánál és csoportosításánál, hogy a problémamegoldó viselkedés hatékony (konstruktív, a fél vagy felek számára kedvező) vagy nem hatékony (diszfunkcionális, a fél vagy felek számára nem kielégítő, olykor igen káros is). Bár számos más személyiségjellemzőtől függ a problémamegoldó viselkedés – hangsúlyozzák a kutatók –, amennyiben az egyén úgy látja, esélye van a probléma megoldására, általában kezdeményező, többet kérdez és verbális kommunikációjában több lehetséges megoldás jelenik meg, mint annál, aki a kezdeményezést tekintve passzív, passzívvabb (kevesebbet kérdez, kevesebb megoldási lehetőséget fogalmaz meg). Kutatásaik alapján a passzív problémamegoldóra jellemzőbb, hogy magát a társas problémát nem a társsal, a másik féllel oldja meg, hanem egyedül vagy más személy segítségét kéri. A saját és a másik érdekének figyelembevétele és ezek érvényesítése alapján a problémamegoldás lehet egyezkedő, ekkor magas számú javaslat, kérdés jelenik meg a kommunikációban, jellemzően problémaorientált, szemben a kényszerítővel, aki a saját érdekeinek kinyilvánítására és érvényesítésére koncentrál, célnak ezt tekintti és jellemzően érzelemfókuszú a viselkedése.

* * *

Akárcsak a személyközi probléma esetében, a *szociálisprobléma-megoldásról* szóló elméletek kialakulásában, formálódásában a kognitív pszichológiai kutatások eredményei döntő szerepet játszottak és játszanak mind a mai napig. A szociálisprobléma-megoldás első modelljei leginkább a kognitív folyamat lépéseire, részfolyamataira helyezték a hangsúlyt, majd ez fokozatosan bővült egyrészt az érzelmek, másrészt a motivációs és a környezeti tényezők modellbe való bevonásával, ezek figyelembevételével a folyamat magyarázatakor. A több összetevő problémamegoldó folyamatban való együttes szerepét hangsúlyozó modellek száma csekély, ebből is fakadóan kevés olyan mérőeszközt dolgoztak ki, amellyel lehetséges a minél összetettebb folyamat egyéni jellemzőinek feltárása.

2.2 A szociálisprobléma-megoldás vizsgálatának néhány eszköze és módja

A szociálisprobléma-megoldás jellemzőit igen sok mérőeszkővel vizsgálják. Azok, amelyek főként a gondolkodási folyamat sajátosságainak mérését teszik lehetővé, az eszköz alapját képező elméleti modellben meghatározott egy-egy részfolyamat (például az orientációs és a megoldási részfolyamat), a teljes folyamat vagy a folyamat és egyéb, alapvetően nem a folyamatba tartozó, ám azt meghatározó összetevők közötti kapcsolat mérésére alkalmasak (*D’Zurilla és Maydeu-Olivares, 1995*). A másik nagy csoportot a problémamegoldás mint viselkedés jellemzőit feltáró mérőeszközök alkotják. E felosztás mentén mutatok be néhány – *D’Zurilla és munkatársai (2004), Landy (2009), Erdley, Rivera, Shepherd és Holleb (2010),* valamint *Nebbergall (2007)* szerint a legmegbízhatóbb – mérőeszközt az általuk készített összefoglalók alapján. A 7. táblázat a mérőeszközök nevét, kidolgozóit, valamint az alkalmazhatóságot (életkori szakasz) és főbb szerkezeti, tartalmi jellemzőiket foglalja magában. Az eszközöket életkori alkalmazhatóságuk alapján rendeztem sorrendbe.

A *gondolkodási folyamat* vizsgálata leggyakrabban kérdőívvel vagy különböző szituációs helyzeteket tartalmazó feladatlapokkal történik, ritkábban megfigyeléssel (ezt kontrollként és gyermekkorban javasolják), még ritkábban képekkel és videofilmekkel (szintén főként gyermekkorban). A kérdőívek kijelentései, kérdései a gondolkodás részfolyamatait, a teljes folyamatot, illetve ezeken kívül más területek jellemzőit fedik le, a tesztekkel kevesebb területet mérnek (pl. *D’Zurilla és Nezu, 1980; Nezu és D’Zurilla, 1979; Spivack, Platt és Shure, 1976*). A kérdőívek különböznek abban is, hogy általános vagy személy- és/vagy helyzetspecifikus problémamegoldás mérését teszik lehetővé. A feladatlapok igen változatosak abban a tekintetben, hogy hány részfolyamat működésének mérésére alkalmasak (pl. *Platt és Spivack, 1975; Spivack, Shure és Platt, 1985*).

A problémamegoldói folyamat egészét lefedő mérőeszközök közül gyakran alkalmazott a Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS, *Shure és Spivack, 1974*), a Problem-Solving Inventory (PSI, *Heppner és Peterson, 1982; Heppner, 1988*), a Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R, *D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002*) és a Social-Problem Solving Inventory for Adolescents (SPSI–A, *Frauenknecht és Black, 2003*). Ezek közül az SPSI–R-t alkalmaztuk mi is kutatásaink jelentős részében.

Egy-egy részfolyamat és egyéb terület mérését teszi lehetővé az Interpersonal Problem-Solving Assessment Technique (IPSAT, *Getter és Nowinski, 1981*), az Adolescent Problems Inventory for Boys (API, *Freedman, 1987*), a Problem Inventory for Adolescent Girls (PIA, *Gaffney és McFall, 1981*), az Inventory of Decisions, Evaluations, and Actions (IDEA, *Goddard és McFall, 1992*), a Problem-Focused Style of Coping (PF–SOC, *Heppner, Cook, Wright és Johnson, 1995*), illetve a Perceived Modes of Processing Inventory–Rational Processing (RP, *Burns és D’Zurilla, 1999*). A feladatok közül igen megbízható a Means-Ends Problem-Solving Invento-

ry (MEPS, Platt és Spivack, 1975; Spivack, Shure és Platt, 1985) és ennek módosított változata (Schotte és Clum, 1987), valamint a Hypothetical Social Dilemmas (HSD, Kuperminc és Allen, 2001).

A *problémamegoldó viselkedés* jellemzőinek feltárására – a gondolkodási folyamat méréséhez hasonlóan – kérdőíveket és szituációkat tartalmazó feladatlapokat használnak, illetve ebben az esetben nagyobb mértékben megfigyeléseket is végeznek, ám ezek megbízhatóságát nagyon sok kutató kétségbe vonja. Számos országban végzett mérés alapján igen jó megbízhatósággal rendelkeznek – az általunk is alkalmazott – Strength and Difficulty Questionnaire (SDQ, Goodman, 2001) és a Conners Parent Rating Scale–Revised (CPRS–R, Conners, 1997), valamint az Inventory of Interpersonal Problems (IIPS, Alden, Wiggins és Pincus, 1990) és a Social Problem Solving Scale (SPSS, Dodge, Bates és Pettit, 1990).

7. táblázat. A szociálisprobléma-megoldás mérésére alkalmas néhány eszköz főbb jellemzője

Mérőeszköz	Alkalmazhatóság	Főbb jellemzők
Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS, Shure és Spivack, 1974)	4–6 éves korban	Két történet látható egy-egy képen. Az egyik kortárral (a főszereplő elvette a másik játékát), a másik szülővel kapcsolatos (mérgezett lett az anya gyermeke viselkedése miatt) problémát jelenít meg. A vizsgálatban részt vevő gyermeknek véleményeznie kell a helyzetet és a szereplők viselkedését.
Strength and Difficulty Questionnaire (SDQ, Goodman, 2001)	4–16 éves korban	A kérdőív 25 kijelentést tartalmaz mindennapos problémahelyzetekkel kapcsolatban, ezekről kell a szülőknek és a pedagógusoknak eldönteni, mennyire jellemzőek az adott gyermekekre. A kijelentések öt faktorba csoportosulnak (1. hiperaktivitás, 2. érzelmi megnyilvánulások, 3. magatartásbeli problémák, 4. kortárskapcsolat nehézségei, 5. proszociális magatartás). Az 5. faktor kiegészítő jellegű, nem problémák, hanem segítő-támogató jellegű viselkedésformák jellemzőinek megismerését teszi lehetővé. Serdülőkorúak számára kidolgozták önkitöltős változatát is.
Means-Ends Problem-Solving Inventory (MEPS, Platt és Spivack, 1975; Spivack, Shure és Platt, 1985; Schotte és Clum, 1987)	4 éves kortól	Az eszköz 10 történetet tartalmaz, mindegyiknek csak a kezdete és a vége adott, ezeket kell a vizsgálati személynek kiegészítenie. A különböző változatok alkalmazkodtak az életkori sajátosságokhoz és a vizsgálatban részt vevő személyek leggyakoribb élethelyzeteihez (családi, óvodai, iskolai, munkahelyi problémák). Mérhető a problémahelyzet összefüggéseinek megértése, a megoldás becslése, a megoldásba vetett hit, a választott megoldási módok és a helyzet kapcsolata.

<i>Mérőeszköz</i>	<i>Alkalmazhatóság</i>	<i>Főbb jellemzők</i>
Conners Parent/Teacher Rating Scale–Revised (CP/TRS–R, <i>Conners</i> , 1997)	serdülő-korig	Szülők és felnőttek értékelik a gyerekek problémamegoldását és más viselkedésbeli problémákat, azok megjelenési formáit. A szülői változat 27, a pedagógusi 28 kijelentést tartalmaz, mindkettő négy faktor mérését teszi lehetővé: 1. oppozíciós probléma, 2. kognitív probléma, 3. hiperaktivitás, 4. ADHD (figyelemhiányos hiperaktivitás). Az eszközt gyakran használják külföldön iskolába lépés előtt tájékozódó jelleggel.
Social Problem Solving Scale (SPSS, <i>Dodge, Bates és Pettit</i> , 1990)	serdülő-korig	Kortársakkal kapcsolatos nyolc helyzetet, ezek közül négy frusztrált és négy nem frusztrált helyzetet tartalmaz az eszköz. Mindegyikhez három-három stratégiát kell rendelni a vizsgálatban résztvevőnek. Alkalmazható előre megadott és előre nem megfogalmazott válaszokkal (stratégiákkal).
Problem-Solving Inventory (PSI, <i>Heppner és Peterson</i> , 1982; <i>Heppner</i> , 1988)	serdülő-kortól	A mérőeszköz 35 kijelentést tartalmaz, ezek három faktorba csoportosulnak: 1. megoldásba vetett hit, 2. a problémamegoldás irányítása, 3. elkerülés. E három lefedi a teljes problémamegoldási folyamatot, ám elsősorban a negatív viszonyulásra és a megoldási folyamat negatív kimenetelére koncentrálnak.
Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R, <i>D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares</i> , 2002)	serdülő-kortól	A mérőeszköznek két változatát dolgozták ki. A <i>rövid</i> változat 25 kijelentésből áll, öt faktorba különülnek el: 1. pozitív orientáció, 2. negatív orientáció, 3. racionalitás, 4. impulzivitás, 5. elkerülés, lefedve a teljes folyamatot. A <i>hosszú</i> változat 52 kijelentést tartalmaz, ezek kilenc faktort alkotnak: a rövid változat öt faktora + 6. problémadefiniálás, 7. alternatív megoldási módok keresése, 8. a megoldás kiválasztása/döntés, 9. a megoldás értékelése. Ezzel a változattal a racionalitás részletesebben elemezhető, mint a rövid verzióval.
Problem-Focused Style of Coping (PF–SOC, <i>Heppner, Cook, Wright és Johnson</i> , 1995)	serdülő-kortól	A mérőeszköz 18 kijelentése három faktorba csoportosul: 1. racionalizálás, 2. elnyomás, elkerülés, 3. érzelmi reakciók. Az eszköz elsősorban nem a teljes folyamat, hanem a problémafókuszú problémamegoldás, valamint a problémafókuszú és az érzelemfókuszú megoldás kapcsolatának felmérését teszi lehetővé.

<i>Mérőeszköz</i>	<i>Alkalmazhatóság</i>	<i>Főbb jellemzők</i>
Hypothetical Social Dilemmas (HAS, <i>Kuperminc és Allen</i> , 2001)	serdülő-kortól	Kilenc történet szerepel a mérőeszközben, melyekben a problémák, a problémás helyzetek kortársakkal és szülőkkel, illetve más felnőttekkel kapcsolatosak. A megadott stratégiák közül azokat kell kiválasztani mindegyik helyzetnél, amelyek a vizsgálatban résztvevő szerint a leghatékonyabb kimenetelt eredményezhetik.
Social-Problem Solving Inventory for Adolescents (SPSI-A, <i>Frauenknecht és Black</i> , 2003)	12–18 éves korban	A mérőeszköz 64 kijelentésből áll, ezek három főfaktort (1. automatikus gondolatok, 2. orientáció, 3. problémamegoldó stílusok) alkotnak. Ezeken belül összesen nyolc alfaktor különül el (1. érzelmek, 2. gondolatok, 3. viselkedés, 4. definiálás, 5. alternatívák keresése, 6. következmények végiggondolása, 7. kiértékelés, 8. újraszervezés). A problémamegoldás teljes folyamatát lefedik, a kijelentéseket serdülőkori problémák megoldásának feltárása dolgozták ki.
Adolescent Problems Inventory for Boys (API, <i>Freedman</i> , 1987)	serdülőkorban (fiúk körében)	Az eszköz 44 problémahelyzet elemzését teszi lehetővé serdülőkorú fiúk körében. A problémahelyzeteket filmen nézik végig a vizsgálati személyek, ezekről kell elmondaniuk véleményüket és azt, ők hogyan oldották volna meg a helyzetet. Ezt követően mindegyik helyzetnél levetítik azt is, hogy a szereplő miként oldotta meg a problémát. Ezt követően ütköztetik a látottakat és a véleményeket.
Problem Inventory for Adolescent Girls (API, <i>Gaffney és McFall</i> , 1981)	serdülőkorban (lányok körében)	A serdülőkorú lányok mérésére kidolgozott eszköz 35 történetet tartalmaz, melyek kortársakkal, szülőkkel és más felnőttekkel kapcsolatosak. A helyzeteket értelmezni kell és értékelni a történetekben megjelenő megoldási stratégiákat (pl. agresszió, együttműködés), amiből a vizsgált serdülő problémamegoldó stratégiáira lehet következtetni.
Inventory of Decisions, Evaluations, and Actions (IDEA, <i>Goddard és McFall</i> , 1992)	18 éves kortól (nők körében)	A 40 kijelentés a nőket ért bántalmazásokról, az elsősorban nők körét érintő személyközi problémákról szól, ezeket kell értékelniük a résztvevőknek. Feltárható, mely problémákkal küzdenek ezen problémák közül, és milyen stratégiákat alkalmaztak ezek megoldása során.

<i>Mérőeszköz</i>	<i>Alkalmazhatóság</i>	<i>Főbb jellemzők</i>
Perceived Modes of Processing Inventory–Rational Processing (RP, Burns és D’Zurilla, 1999)	18 éves kortól	A mérőeszköz 18 kijelentést tartalmaz, ezek három faktorba csoportosulnak: 1. racionalitás, 2. impulzivitás, 3. automatikus folyamatok. Elsősorban a racionális problémamegoldás jellemzőinek, valamint a tudatos és a nem tudatos, automatizált folyamatok kapcsolatának mérésére használják.
Interpersonal Problem-Solving Assessment Technique (IPSAT, Getter és Nowinski, 1981)	18 éves kortól	Az eszköz 46 kijelentése mindennapi problémahelyzetekről szól, ezeket kell értékelni 1. a megoldási lehetőségek és 2. a megoldás kivitelezése alapján, valamint 3. saját problémákat kell kapcsolni a felsoroltakhoz.

A 7. táblázatban feltüntetett mérőeszközök legnagyobb része kérdőív, melyekben a kijelentéseket különböző fokú (általában három, öt vagy hét) skálán kell megítélni, kifejezni az egyetértés mértékét. Másik részük nem kijelentéseket és ezekhez kapcsolódó skálákat tartalmaz, illetve nem papír-ceruza alapú. Főként óvodások és 7–10 évesek körében használnak kérdéseket és nyílt válaszokat, valamint hang- és képfelvételeket akár a problémamegoldó gondolkodás, akár a viselkedés jellemzőinek feltérképezésére. Ugyancsak leginkább a serdülőkor előtti fiatalok mérésére szolgáló eszközök jellemzője, hogy a válaszok nem előre meghatározottak, azokat utólag szükséges kategorizálni. Mindezeket főként az ezen életkori szakaszra jellemző kognitív és nyelvi fejlettséggel indokolják.

A történeteket felhasználó eszközökkel szemben is alapkövetelményeknek számítanak azok, amelyekről a személyközi probléma mérési eljárásainak ismertetésekor írtam (pl. a történet esetében a név ne egyezzen a résztvevő nevével; szükséges a nem egyezése). Serdülők számára egyre több nemspecifikus eszközt dolgoznak ki, kettő ilyen a 7. táblázatban is szerepel (API, IDEA). Ezek alapja a tipikusan lányok vagy tipikusan fiúk körében gyakrabban előforduló problémák köre. A szűkítés miatt alkalmazásukat több kutató nem tartja szerencsésnek.

Számos kutatás eredménye hívja fel a figyelmet arra, hogy gyermek- és serdülőkorúak vizsgálatakor a csak önjellemzéssel szerzett információk megbízhatósága alacsony, ezért érdemes az önjellemzés mellett külső értékelőket is bevonni (Beelman, Pfingsten és Losel, 1994). Chen (2006) szerint a legmegbízhatóbb az, ha a gyereken kívül a szülők és a pedagógusok, valamint a kortársak is nyilatkoznak egy-egy viselkedésforma, pszichikus jellemző, illetve az azt meghatározó háttér jellemzőiről. Felnőttek esetében az egyén közvetlen környezetében élő (családtag, barát, munkatárs) lehet erre alkalmas személy. Életkori sajátosságaikból adódóan a 3–12 éves kor közötti gyerekeknél kizárólag az önjellemzés és/vagy a társak általi értékelés kevésbé nyújt megbízható információt, körükben a szülők és a pedagógusok véleményét szükséges figyelembe venni még akkor is, ha mindkét értékelő esetében számolni

kell az elfogultságból származó torzítással, ami Coie (1990) szerint elkerülhetetlen, ám együttes adatfelvétellel (szülői és pedagógusi értékelés is történik) csökkenthető a mértéke. A 7. táblázatban található, óvodások körében és serdülőkorig alkalmazható eszközök egy része is elsősorban külső értékelők számára készült, vagy az ön-jellemzés mellett van ilyen változata is (SDQ, CPRS-R).

A több értékelőtől származó információk külön-külön és együttesen is kezelhetők és értelmezhetők. Előbbi esetben összehasonlítható elemzések végezhetők: azt lehet megállapítani, mekkora a hasonlóság az értékelők ítéletei között. A társas viselkedést meghatározó pszichikus összetevők és viselkedésformák értékelésének eredményei – akár a hazai, akár a külföldi vizsgálatokat nézzük – hasonló mintázatot mutatnak (pl. Kasik, 2006b; Webster-Stratton, 1988; Webster-Stratton és Lindsay, 1999). Az ön-jellemzéshez képest a szülők általában felül-, a pedagógusok alulértékelik a gyerekeket, diákokat. Az anyák általában kevésbé tartják problémásnak a gyerekek problémamegoldó viselkedését, mint az apák, akik megítélése gyakran azonos a pedagógusok véleményével. Connolly (1983) felméréseinek eredményeit számos további vizsgálat megerősítette, miszerint az óvodások esetében a pedagógusok értékelésének nagyobb a prediktív validitása, mint a szülői értékelésnek, ám ez a különbség serdülőkorban már nem áll fenn (Webster-Stratton és Lindsay, 1999). Vitaro, Gagnon és Tremblay (1991) szerint a felnőttek különböző értékelésének a legjelentősebb oka az eltérő élethelyzetekben (otthon és az intézményben) észlelt gyermeki problémamegoldás, az érzelmi kötődés, illetve a szülők esetében a szociális kíváncsiság.

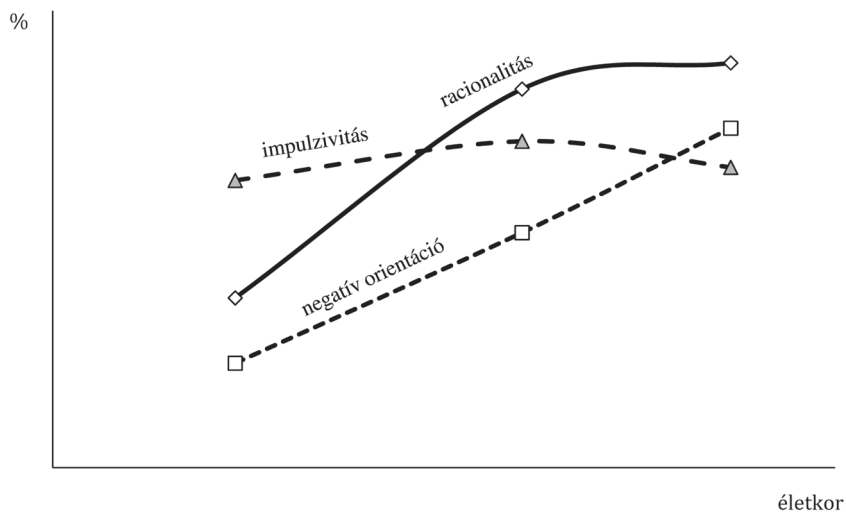
Gyakori eljárás, hogy a különböző személyek által adott ítéletekből összevont mutatót képeznek, ami együttesen fejezi ki az értékelők véleményét. Hátrányuk, hogy csak általános megállapítások megfogalmazására alkalmasak, az ítéletek közötti különbségek elvesznek, ami például egy szülőket is bevonó segítő-fejlesztő program esetében nem szerencsés. Nagyon fontos, hogy a kapott eredmények értelmezéséhez megfelelő ismerettel rendelkezzenek a kiértékelők az adott terület életkori, nem és egyéb más szempontok szerinti jellemzőiről, valamint ismerjék azokat a változókat, amelyek az adott terület alakulásában szerepet játszhatnak. Amennyiben szülők is részt vesznek a programokban, az ő tájékoztatásuk is elengedhetetlen (pl. Beelman, Pfingsten és Losel, 1994; Chen, 2006).

Annak ellenére, hogy egy kultúrában, társadalomban jól működik – magas megbízhatósági és érvényességi mutatókkal rendelkezik – egy mérőeszköz, lehetséges, hogy egy másikban kevésbé jól. Ennek számos oka lehet, például az adatfelvételi jellemzők, a mintanagyság, de egyre több elemzés szerint a problémamegoldásra ható kulturális jellemzők okozzák az eltérést (Rich és Bonner, 2004). A 3. fejezetben ismertetett külföldi vizsgálati eredmények értelmezésekor ezt mindenképpen szükséges figyelembe venni. Segítik a hazai eredmények megértését, ám azok minősítésére nem használhatók. Ez alól kivételek a nemzetközi összehasonlító kutatások adatai.

Főként a komplexebb modellek tették lehetővé azoknak a vizsgálati eszközöknek a kidolgozását, amelyekkel értékelhető a problémamegoldás majdnem egésze. E mérőeszközök mellett számos más, egy-egy részfolyamat, összetevő működésének, a részfolyamatok és az összetevők kapcsolatának feltárására alkalmas eszközt használnak leginkább gyermek-, serdülőkorban és felnőtteknél. Az óvodások körében alkalmazható eszközök száma jóval kisebb, amit a kutatók a kognitív, nyelvi fejlettségbeli jellemzőkkel indokolnak. Körükben gyakrabban végeznek megfigyelést, ám ennek megbízhatóságát sokszor kétségbe vonják (erről részletesebben a 4. fejezetben lesz szó).

3. A szociálisprobléma-megoldás jellemzői külföldi kutatások és saját vizsgálataink alapján

A fejezet a szociálisprobléma-megoldás fejlettségéről és fejlődéséről szól. Az első alfejezetben – külföldi empirikus vizsgálatok alapján – a problémamegoldás jellemzőit, időbeli változását, valamint a változást meghatározó személyiségbeli és környezeti tényezők néhány körét mutatom be. Akárcsak az elméleti háttér és az eszközök bemutatásánál, az empirikus eredmények ismertetésekor sem lesz szó a pszichés és egyéb betegséggel küzdők problémamegoldásáról. A fejezet további részeiben az általunk, 4–23 évesek körében végzett alapkutatások és összefüggés-vizsgálatok eredményeit foglalom össze.



3.1. A szociálisprobléma-megoldás változása és a változást befolyásoló főbb tényezők – külföldi kutatási eredmények

Az 1980-as évektől a modellek kidolgozása mellett egyrészt egyre több fejlettség- és fejlődésvizsgálatot végeznek, másrészt azt elemzik, mely személyiségbeli és környezeti tényezők játszanak szerepet a problémamegoldás alakulásában (pl. *D’Zurilla és Nezu*, 1982; *Chang és mtsai*, 2004). Az empirikus vizsgálatok eredményei alapján körvonalazódnak főbb életkori, nem és kulturális háttér szerinti sajátosságok, illetve az elmúlt két évtizedben sikerült néhány, a problémamegoldás változásában markáns szerepet játszó mediátor- és moderátorváltozót azonosítani, melyek ismerete ugyancsak alapvető fontosságú az intézményes keretek között történő fejlesztések sikeressége, hatékonysága szempontjából.

3.1.1. A SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁS FEJLETTSÉGE ÉS ÉLETKORI VÁLTOZÁSA

A szociálisprobléma-megoldás működésének jellemzői az adott életkor kognitív-szociális-emocionális sajátosságainak és a környezet jellegzetességeinek együttes figyelembevételével értékelhető (pl. *D’Zurilla és Goldfried*, 1971; *D’Zurilla és Nezu*, 1990; *Chang és mtsai*, 2004; *Rubin és Rose-Krasnor*, 1992), hiszen az adott életkorban mutatott problémamegoldás és annak változása számos más személyiségbeli tényezőtől, valamint a szocializációs, kulturális közeggel való interakcióktól függ. *Chang és munkatársai* (2004), valamint *Rubin és Rose-Krasnor* (1992) szerint a gondolkodás fejlődése nagyon jól szemlélteti, milyen elválaszthatatlan kapcsolat áll fenn személyiségünk szociális, kognitív, emocionális területei és a társas környezet hatásai között (*Gál*, 2013).

A személyközi problémákról való gondolkodás és azok megoldása hároméves korig viszonylag egységes képet mutat, azonban már ebben az időszakban is jelentősek az egyéni különbségek, ahogyan más kognitív vagy szociális-emocionális területen. Óvodáskor előtt az egyik legfontosabb jellemző a felnőtt, gondozó segítségül hívása egy-egy problémahelyzetben, valamint az egyszempontú és énközpontú probléma-észlelés és -kezelés. A gyerekek fokozatosan egyre több szempont figyelembevételére lesznek képesek, amit főként a másokkal való tevékenységek, játékok hatásának tulajdonítanak, hiszen a szándékolt sikeres és a lehető legtovább tartó együttműködés – akár felnőttel, akár gyerekkel – több tényező megfigyelését kívánja meg (*Landy*, 2009).

Hároméves kortól a társas szabályok felismerése és az azokhoz való ragaszkodás még több szempont figyelembevételét teszi lehetővé egy-egy probléma megoldásakor, azonban az iskoláskorig a lehetőségek száma jóval nagyobb, mint amennyit felhasználnak, illetve csak néhány lehetséges megoldási utat gondolnak végig (*Gottman*, 1997). *Marion* (2003) kutatásai alapján az óvodások problémamegol-

dásában leginkább az énközpontúság, a saját érdek érvényesítése dominál. Fontos, hogy ez nem azonos az egoizmussal, az individuum túlzott előtérbe helyezésével, hanem az én és a másik különválasztásának hiányát jelenti. Problémahelyzetekben általában – a környezet adta és személyi lehetőségek függvényében – azonnal cselekednek, a megoldási lehetőségek gyűjtésének és értékelésének gyakori hiánya jellemző rájuk. A lehetőségek közötti kapcsolatokat, melyek később a stílusváltást teszik lehetővé, nehezen értik meg, akárcsak négyéves korig azt, hogy mások másképpen gondolkodnak, éreznek, mint ők, és nem feltétlenül ugyanúgy szeretné a másik megoldani a problémát, mint ahogyan ő. Négyéves kortól egyszerű kategóriákat képesek alkalmazni társas helyzetek elemzésekor, ami meghatározza például azt, mit és kivel kapcsolatban tekintenek problémának (például annak, akivel sokat játszanak, akit kedvelnek, elnéznek valamit, míg ugyanezt egy kevésbé kedvelt társnak nem), valamint ezek segítségével képesek bejósolni társas problémákat (Gottman, 1997).

Landy (2009), valamint Rourke, Wozniak és Cassidy (1999) kutatásai alapján problémahelyzetekben három tipikus választ adnak az óvodások, és csak az 5-6 évesek körében azonosítható nem szerinti különbség: 1. megadják magukat a másíknak (nem vitatkoznak, elfogadják, hogy a másíknak problémája van velük, gyakran igazat is adnak neki a helyzet elemzése nélkül), 2. elhatárolódnak a problémától (a megoldást nem akarják, kilépnek a helyzetből, amit gyakran felnőtt segítségül hívása kísér), illetve 3. egyezkednek a másíkkal (szándékukban áll megoldani a problémát, tesznek érte valamit). Az utolsó stratégia alkalmazását főként azok mutatták, akik sokat játszottak egymással, jelenlétük, közös játéktevékenységük fontos volt mindkét fél számára (egymást barátoknak nevezték). A fiúk körében ezt kevesebb-szer tapasztalták, mint a lányoknál. Tepeli és Yilmaz (2013) felmérése szerint a második stratégia, a problémamegoldás elkerülése az 5-6 évesekre gyakrabban jellemző, mint a fiatalabb óvodásokra.

Tremblay (1992) megfigyelései alapján már óvodások is alkalmaznak olyan viselkedési stratégiákat, amelyek a Dombeck és Wells-Moren (2006) által kidolgozott modell (lásd a 2.1.2. alfejezetet) magas szintjén találhatók (pl. a megoldás felvállalása, megoldás és figyelemelterelés, illetve ezek kombinációja), ám serdülők és fiatal felnőttek körében is azonosította például az alacsony szinthez tartozó tagadást. Az óvodai évek alatt és még 7–10 éves korban is a frusztrációt okozó személyközi problémák megoldásának leggyakoribb módja a verbális és a fizikai agresszió (bántalmazás), a felnőtt vagy a kortárs segítségül hívása, az elkerülés (kilépés a helyzetből), valamint a negatív érzelmek kifejezése (pl. sírás, dühkitörés mások fizikai és verbális bántalmazása nélkül).

Mayeux és Cillessen (2003) két éven át követték nyomon öt- és hatéves fiúk problémamegoldásának alakulását. Egy-egy társas dilemma esetében – mindegyik életkorban – leginkább a proszociális válaszokat, megoldási lehetőségeket részesítették előnyben, kevesebb-szer az elkerülést, valamint a verbális és a fizikai agressziót vagy a

negatív érzelmek kifejezését. A válaszok aránya stabilitást mutatott a két év alatt, csak a vizsgálat végén volt jelentős az eltérés: idősebb korban többször választották a proszociális megoldásokat (pl. a másik megölelése, kérdezés a problémáról, a megbeszélés javaslata). Mindegyik életkorban minél elfogadottabbak voltak a gyerekek a csoportjukban, annál több proszociális aktivitást mutattak, és minél inkább perifériára szorult egy gyermek, annál többször oldotta meg problémáját agresszióval vagy elkerüléssel. A kutatók szerint már óvodáskorban jól azonosítható a problémamegoldás és más viselkedésforma (pl. segítség, együttműködés, irányítás) kapcsolata, mely kapcsolatrendszer nagymértékben függ a kortársi csoport dinamikájától, illetve a dinamika is meghatározza a viselkedésformák előfordulásának lehetőségét és intenzitását.

Akárcsak az óvodáskor előtt, a 3–6 évesek is viszonylag kevés információ tárolására képesek egy-egy társas helyzettel kapcsolatban, limitált az emlékezeti kapacitásuk (Siegler, 1996; Gál, 2013). Ez befolyással bír problémamegoldásukra is, például ez az egyik oka annak, hogy kevés szempontot tudnak figyelembe venni, és kevés alternatív megoldási módot sorakoztatnak fel egy-egy problémahelyzetben. Szintén jellemző még az óvodai évek végén is, hogy igen nehéz egy-egy esemény utólagos értékelése, a szereplők viselkedésének elemzése, értelmezése, amiben szerepet játszik az, hogy az iskoláskorig önmaguk és mások jellemzésében főként aktuális érzelmeik dominálnak (Vajda, 2001). Ugyanakkor mindezek mellett feltételezhető, hogy jóval több információval rendelkeznek társas környezetükről, a másikról és önmagukról, mint amennyit verbalizálni tudnak és amennyit felhasználnak adott helyzetben, hiszen gyakran előfordul, hogy régen átélt események, megoldási módok, érzelmi viszonyulások tükröződnek aktuális problémamegoldásukban (Bauer, 2002). Mindez a *Frauenknecht* és *Black* (2009) által hangsúlyozott automatizált részfolyamat (korábbi tapasztalatok, szokások, elvárt szabályok) e korban mutatott jelentős szerepét szemlélteti.

Az óvodai éveket követően a problémamegoldó gondolkodás és a megoldási stílusok (a problémamegoldó viselkedés formái) egyaránt igen nagy és egyre nagyobb egyéni, nem szerinti és kulturális változatosságot mutatnak. Amennyiben az egyéni problémamegoldást tekintjük, az óvodai évek végén, az iskoláskor elején leginkább jellemző problémamegoldói stílusok a későbbiek folyamán – a serdülőkorban és a fiatal felnőttkorban is – azonosíthatók nagyon sok társas helyzetben. Ez alapján feltételezhető, hogy az ekkor történteneknek – családban és azon kívül egyaránt – kiemelt szerepük van a problémamegoldás későbbi alakulásában, hatásuk igen hosszú távú (Chang és mtsai, 2004). A nem és a kulturális háttér szerinti eltérések a serdülőkor elejétől egyre markánsabbak, illetve igen sok felmérés tapasztalata az, hogy a kulturális tartalmak (főként a viselkedési szabályokra, normákra vonatkozóak) nagyobb mértékben magyarázzák a lányok problémamegoldó gondolkodását és viselkedését, mint a fiúkéét (Rich és Bonner, 2004).

Az életkori szakaszokban lezajló változásokat összehasonlítva, 7–12 éves kor között kevésbé intenzív a változás, mint a serdülőkorban, illetve a problémamegoldás

eltérően alakul a felnőttkor egyes szakaszaiban (Chang és mtsai, 2004). A 7–12 évesek körében végzett felmérések nagyon fontos eredménye, hogy a korábbi évekhez képest a diákok fokozatosan egyre több megoldási lehetőséget vesznek figyelembe a megoldási terv készítésekor és gyakrabban számít rendezőelvnek az ok-okozati összefüggés, ugyanakkor 10–12 éves korban érzelmeik egyre inkább megszakítják racionális (a tényeket, összefüggéseket előtérbe helyező, azokon alapuló) gondolkodásukat. Higgins és Thies (1981) a Means-And Problem Solving eszközzel (leírását lásd a 7. táblázatban) végeztek vizsgálatokat, és megállapították, hogy prepubertás korban minél több lehetőséget vesznek számba a diákok, annál jobban működik a problémahelyzet alapinformációinak (ki, mikor, hol, miért) logikai sorrendbe rendezése, ami hozzájárul ahhoz, hogy hatékonyabban kezelik a problémamegoldással járó negatív érzelmeiket és elfogadottabbak a csoportban. A 7–12 évesek pozitívan viszonyulnak társas problémáikhoz, több pozitív érzelmet sorolnak fel problémáik megoldásával kapcsolatban, jobban hisznek a megoldás lehetőségében, mint a serdülőkorúak, ugyanakkor kevésbé pontosan határozzák meg a problémát, mint a serdülők. A pozitív viszonyulás eltérő megjelenése jól látható volt a problémadefinícióknál (lásd az 1.2.3.1. fejezetet).

Rollins és Thomas (1979) szerint az indukció a viselkedés alakulásában, alakításában alapvető fontosságú: aktivitásunkat meghatározzák a korábban tapasztaltak, az azokból levont következtetések, általánosítások, egy múltbéli esemény és a jelenlegi társas helyzet közötti hasonlóságok, eltérések felismerése és értelmezése – a Frauenknecht és Black (2009) által leírt modell a problémamegoldó gondolkodás folyamatában ennek fontosságát hangsúlyozza. Egy-egy szituációban ugyanúgy szabályokat alkotunk, modelleket állítunk fel és ellenőrizzük azokat, mint a különböző kognitív természetű feladatok elvégzésekor. Valódi indukcióra – valamint dedukcióra is – csak hatéves kortól képesek a gyerekek, mivel korábban a gondolkodási műveletek végzésének fogalmain nem teljesül az állandóság, a megfordíthatóság és az átvihetőség feltétele. Az óvodáskorig transzdukció, azaz egyesből egyesbe történő következtetés történik (Ranschburg, 2002).

Hoffman (1983) úgy vélte, a társas viselkedésben megnyilvánuló indukció (*social induction*) első mintái a szülő(gondozó)-gyermek közötti interakciók során jelennek meg, melyekkel a felnőtt legfőbb célja gyermeke erkölcsi tudatának és viselkedésének befolyásolása. Spivack és Shure (1976) szerint a problémamegoldás folyamatának sikeressége nagymértékben függ az induktív gondolkodás fejlettségétől. Kutatásaik alapján azok a 12–16 évesek, akik jól teljesítettek a különböző induktív gondolkodás-teszteken (mind a matematikai tartalmakat mérőkön, mind a verbális teszteken), vagyis jobban tudták azonosítani az ok-okozati összefüggéseket, biztosabbak voltak a modellállításban, melyek együttesen megalapozzák a későbbi – hasonló vagy eltérő – helyzetek értelmezését és az egyén azokban való reakcióit, azok a diákok mind a probléma meghatározásában, mind a megoldás kivitelezésében hatékonyabbak voltak.

Az SPSI–R kérdőívvel (leírását lásd a 7. táblázatban) végzett amerikai mérések (12–16 és 20–24 évesek) eredményei alapján serdülőkor elejétől fokozatosan csökken a problémák sikeres megoldásába vetett hit és nő az elkerülés (magas pontszámot értek el a negatív orientációra és az elkerülésre vonatkozó faktoron). A negatív viszonyulás mértéke a fiatal felnőtteknél alacsonyabb volt, mint a serdülőkorúaknál (D’Zurilla, Maydeu-Olivares és Kant, 1998). A lányok és a fiúk különbségei meggyeztek korábbi kutatási adatokkal (Ptacek, Smith és Dodge, 1994; Ptacek, Smith és Zanas, 1992). Mindkét életkori szakaszban a fiúkra nagyobb mértékben volt jellemző a racionalitás, a serdülőkorú lányok pozitívabban viszonyultak problémáikhoz, mint fiú kortársaik, ám ez utóbbi különbséget a fiatal felnőttek körében nem azonosították. Míg a serdülőkorú fiúkra jellemzőbb volt a negatív viszonyulás, a fiatal felnőtteknél ennek az ellenkezőjét tapasztalták: ők nagyobb mértékben voltak optimisták problémáik megoldásával kapcsolatban, bíztak a sikeres megoldásban. Ez az egyik olyan vizsgálat, ami kimutatta, hogy serdülőkorban a magas negatív viszonyulás mellett lehetséges a magas racionalitás is, mely kapcsolat inkább a fiúk sajátossága.

Ciarrochi, Leeson és Heaven (2009) szintén az SPSI–R kérdőívvel végeztek kutatást serdülők körében. Azok, akiket magas pozitív orientáció jellemzett, szituációs helyzetekben több empátiát és pozitív érzelmet mutattak, mint azok, akik magas értéket értek el a negatív orientáció faktoron. Ez a kapcsolatrendszer azoknál a diákoknál volt a legerősebb, akik meleg, szeretetteljes családi légkorról és jó, számukra kielégítő kortársi kapcsolatokról számoltak be. D’Zurilla és Nezu (1990) szerint serdülőknél a racionalitás mértékéből számos más terület jellemzőjére is lehet következtetni. Vizsgálatuk alapján ez a faktor áll szoros kapcsolatban a tanulmányi sikerességgel, a csoportban elfoglalt státusszal és különböző viselkedésformákkal, például az együttműködéssel és a segítséssel. Ezt az összefüggést Shure (1999) kutatásai is alátámasztották, ám Cooper (2011) azt tapasztalta, hogy a racionális problémamegoldói stílus nem feltétlenül proszociális viselkedésformákkal áll szoros kapcsolatban, az általa vizsgált 10–14 évesek körében – akik háttéradataikat tekintve nem különböztek markánsan a korábbi vizsgálatokban részt vett diákoktól – jelentős volt azoknak az aránya, akiknél magas racionalitás közepes vagy erős (gyakori, intenzív) agresszivitással párosult. Hampel és Petermann (2005) 8 és 14 éves diákok között nem talált különbséget a problémafókuszú (racionális) problémamegoldásban, ám ebben a vizsgálatban eltérő családiháttér-jellemzőkkel bírtak a gyerekek.

Az egészséges felnőttekkel végzett vizsgálatok eredményei változatos képet mutatnak a problémamegoldó gondolkodásról és annak viselkedésben való megnyilvánulásáról egyaránt. Az SPSI–R hosszú változatával mérhető összetevők (lásd a 7. táblázatot) a fiatal felnőttkortól középkorig lassú emelkedést mutatnak (a faktoron elért értékek kismértékben növekednek), majd 50 éves kortól lassú visszaesés következik, amit az időskori kognitív jellemzőkkel (pl. az emlékezettel, a memória változásával) és az automatizált folyamatok (pl. szokások) domináns viselkedésszer-

vező erejével magyaráznak (*D’Zurilla, Maydeu-Olivares és Kant, 1998*). Középkorúak körében a racionalitás és a pozitív orientáció magas értékét azonosították, a negatív orientáció az időskorban volt a legjellemzőbb (*D’Zurilla és mtsai, 2004*). *Folkman, Lazarus, Pimley és Novacek* (1987) kutatásai alapján a problémafókuszú problémamegoldás szintén a középkorú felnőttekre (férfiakra és nőkre egyaránt) jellemzőbb, nem az idősebbekre.

A serdülőkori és a felnőttek körében mutatott problémamegoldás főbb sajátosságait foglalta össze *Eskin* (2012) abból kiindulva, hogy a legtöbb vizsgálat szerint már serdülőkorban jól azonosíthatók a felnőttkorban mutatott jellemzők. Mindebből azt a következtetést fogalmazta meg, hogy minél hamarabb, de serdülőkorban mindenképpen szükséges a problémamegoldás tudatos, tervszerű fejlesztése a jövőbeni hatékony problémamegoldás érdekében. Az elmúlt másfél évtized nemzetközi kutatási eredményei alapján azok, akiket magas pozitív orientáció jellemez, általában optimisták jelenükkel és jövőjükkel kapcsolatban (társas és nem társas területeken egyaránt), személyközi problémáikat gyakran tekintik kihívásnak, hisznek a probléma megoldhatóságában, magas önbizalommal bírnak, kitartóak és szívesen együttműködnek másokkal mind saját, mind mások érdekeinek érvényesítésekor, kevésbé hátrálnak meg egy-egy konfrontációtól, illetve érzelmeik kevésbé irányítják a problémamegoldás orientációs szakaszát. Azonban mindez nagymértékben függ a probléma természetétől és attól a személytől, annak gondolkodásától és viselkedésétől, akivel kapcsolatos a probléma.

A negatív orientáció nem egyszerűen ellentéte a pozitív orientációnak. Kialakulásában nagyon jelentős szerepet játszanak korábbi negatív életesemények, kudarcok, az egyén számára nem megfelelő társas kapcsolatok (sikertelen kapcsolatfelvétel és -tartás, bizalomvesztés, csalódás). A problémákkal és lehetséges megoldási módjaikkal való szembenézés gyakran okoz frusztrációt azoknak, akikre a negatív orientáltság jellemző, gyakran dühösek már a probléma azonosításának fázisában is, nagyfokú ellenállást tanúsítanak a folyamat későbbi szakaszaiban (megoldási lehetőségek keresése, döntés a megoldási módokról, kivitelezés). Nehezen fogalmazzák meg problémáikat és azok okát, kevesebb lehetőséget vesznek számba, és mindeközben a negatív végkiemenetelt állítják gondolkodásuk középpontjába, ami szorongást is eredményezhet. Általában negatívan ítélik meg lehetőségeiket egy-egy probléma megoldásával kapcsolatban, pesszimisták, ugyanakkor együttműködésük és segítségnyújtásuk jelentős mértékben nem tér el a pozitívan orientált személyektől, bár *Eskin* szerint ez kevésbé látszik az eredményekből meggyőzőnek, mint a többi összefüggés.

A racionális, impulzív és elkerülő stílusok esetében ugyanígy kirajzolódnak jellegzetességek, melyek dominanciája nagymértékben az orientációs bázistól függ, főként a fiatal felnőttkortól (*Eskin, 2012; D’Zurilla és mtsai, 2004*). A racionális problémamegoldó stílussal jellemzett serdülők és fiatal felnőttek egyaránt a tényeket helyezik a problémamegoldó folyamat középpontjába, kevésbé érzelmeiket, cél-

orientáltak, valamint türelmesebbek, amit a kutatók azzal is magyaráznak, hogy jobban tisztában vannak az adott problémára jellemző ok-okozati összefüggésekkel, mint azok, akik impulzívok. Az impulzivitás gyakran együtt jár türelmetlenséggel és a megoldástól való félelemmel. Serdülők és felnőttek körében egyaránt a rövid ideig tartó késleltetés és a magas impulzivitás között találtak jelentős kapcsolatot (minél kevésbé tud valaki késleltetni, annál erőteljesebb a negatív érzelmek kifejezése, ami gyakran fordul verbális és/vagy fizikai agresszióba). Ugyancsak magas impulzivitás jellemzi az elkerülő problémamegoldókat, ám a negatív érzelmek okozta frusztrációt igen sokszor úgy csökkentik, hogy kilépnek a folyamatból, helyzetből vagy el sem kezdik a problémamegoldást. Akárcsak a negatív orientációjú személyekre, az elkerülőkre is nagyobb fokú pesszimizmus jellemző, mint a pozitívan orientáltakra és a racionális problémamegoldókra.

3.1.2. A SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁS ALAKULÁSÁT MEGHATÁROZÓ MEDIÁTOR- ÉS MODERÁTORVÁLTOZÓK

A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás adott életkori működését és változását – más pszichikus összetevőkhöz hasonlóan – egyrészt a személyiség kognitív, emocionális és szociális jellemzői (mediátorváltozók – *mediator variables*), másrészt a környezet tényezői (moderátorváltozók – *moderator variables*) befolyásolják (Rich és Bonner, 2004). Viszonylag kevés kutatás foglalkozik a mediátorváltozókkal, jóval több a moderátorváltozókkal.

3.1.2.1. Mediátorváltozók

Rich és Bonner (2004) összefoglaló munkája alapján a leginkább vizsgált mediátorváltozók a genetikai adottságok/az öt szupervonás, a szorongás, az érzelmek, az optimizmus-pesszimizmus és a perfekcionizmus. Nincsenek egyértelmű bizonyítékok arra vonatkozóan, hogy a problémamegoldás genetikailag meghatározott. E vizsgálatok valójában olyan tényezőkkel való összefüggések feltárását tűzik ki célul, amely tényezőkről feltételezik, hogy öröklött alapokkal bírnak, és az ezekkel való kapcsolatok erősségéből következtetnek a problémamegoldás lehetséges meghatározottságára.

Leginkább az öt szupervonást tekintik ilyen tényezőcsoportnak, ám az eredmények igen ellentmondóak. Taylor és Aspinwall (1996) felnőttekkel végzett vizsgálatai alapján az extraverzió, a lelkiismeretesség, a nyitottság, az érzelmi stabilitás/instabilitás és a barátságosság közül leginkább az érzelmi stabilitás/instabilitás (30%) magyarázza egy-egy probléma megoldásának minőségét. Kendler, Kessler, Hearth, Neale és Eaves (1991) úgy vélték, jelentős szerepe van a sikeres problémamegoldás-

ban annak is, miként bánt az egyén a problémával való megküzdés során a fiziológiai izgalommal, valamint a barátságosságnak, a bizalomnak és az észlelt információk felhasználásának. *Watson és Hubbard* (1996) serdülőkkel végzett kutatásai szerint az extravertió és a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás között gyenge az összefüggés ($r = 0,22$ $p < 0,05$). *McMurran, Egan, Blair és Richardson* (2001) adatai alapján szintén gyenge a kapcsolat az extravertió és a problémaorientáció között ($r = 0,18 - 0,25$ $p < 0,05$), azonban erős a nyitottsággal való kapcsolata ($r = 0,68$ $p < 0,01$). *Burns és D’Zurilla* (1999) a nyitottsággal hasonló erősségű pozitív kapcsolatot azonosított a lelkiismeretesség, a probléma definiálása, az alternatív megoldási módok keresése és ezek értékelése között. A közvetlen és közvetett környezetükre nyitott, érdeklődő személyek több alternatív megoldási lehetőséget sorakoztatnak fel, ám ez még nem biztosítja a sikeres problémamegoldást, hiszen a választás kisebb mértékben függ a nyitottságtól.

Az érzelmi instabilitás mellett egyre több vizsgálat irányul a szorongás és a problémamegoldás kapcsolatának feltárására. A vizsgálatokat főként felnőttek körében végzik annak ellenére, hogy mind a külföldi, mind a hazai vizsgálatok (pl. *Gádos, 1996; Rachman, 2002*) alapján a serdülőkor fontos időszak a szorongásos tünetek megjelenésében. A serdülőkori biológiai, pszichológiai változások mélyíthetik a szorongásokat, amiben fontos szerepe van a környezeti, elsősorban a családi tényezőknek, a családon belüli kommunikációs mechanizmusoknak, valamint feltételezik, hogy az ekkor bekövetkező hormonális változások is befolyásolják a tüneteket. A legtöbb szorongásos zavar és ezen belül a pánikzavar általában serdülőkorban jelentkezik először, és a tünetek 80%-a 18 és 25 év között alakul ki – néhány kutató ez alapján véli úgy, hogy a serdülőkori szorongás és problémamegoldás összevetéséből messzemenő következtetések nem vonhatók le (*Chang és mtsai, 2004*). *Nezu, Wilkins és Nezu* (2004) szerint a szorongás és a problémamegoldás kapcsolata még fiatal felnőttek körében is igen változatos. A vizsgálatok többnyire arról tanúskodnak, hogy körükben főként a pozitív orientációval mutat szoros negatív kapcsolatot a vonásszorongás, valamint a negatív orientációval pozitív összefüggést (pl. *Bond, Lyle, Tappe, Seehafer és D’Zurilla, 2002*). Ám néhány adat szerint az orientáció mellett a megoldási stílusokra is hatást gyakorol a magas szorongás, főként az elkerülésre és az impulzivitásra (pl. *Belzer, D’Zurilla és Maydeu-Olivares, 2002; Haaga, Fine, Terrill, Stewart és Beck, 1995*).

Gauvain (2001) nem genetikai meghatározottságként, hanem nagyon korai és életünk végéig meghatározó hatásrendszerként értelmezte a korai anyai (gondozói) hatást, ezen belül a kötődési stílust. A *Bowlby* (1973) által leírt kötődésméлет alapján azt hangsúlyozta, hogy a korai tapasztalatok igen meghatározó mintaként, modellként szolgálnak a későbbi, problémamegoldást kívánó helyzetekben. Ezt alátámasztotta *Davila, Hammen, Burge, Daley és Paley* (1996) főiskolásokkal végzett vizsgálata: sikeresebb problémamegoldást azonosítottak azoknál, akik biztonságos anya-gyerek kötődésről számoltak be, mint azoknál, akik nem így jellemezték édes-

anyjukkal való gyermekkori kapcsolatukat. A jó problémamegoldással rendelkezők magas önértékeléssel is rendelkeztek, ami *Rich és Bonner* (2004) szerint megkérdőjelezi az egyértelmű kapcsolatot, legalábbis a személyiségjellemzők még nagyobb komplexitására hívja fel a figyelmet.

A problémamegoldás ismertett modelljeiben az érzelem egyrészt folyamatot meghatározó tényezőként, másrészt megoldási stílusként (impulzivitás) jelenik meg. *Watson és Kendall* (1989) azt tapasztalták, hogy akik általában pozitívan szemlélik a világot, több pozitív érzelmet fejeznek ki, őket gyakrabban jellemzi pozitív orientáció, szemben az inkább negatív érzelmekre fókuszáló személyekkel. Egy longitudinális vizsgálat bizonyította ezt a kapcsolatot, illetve az is kiderült, hogy a folyamatos negatív orientáció nagymértékben járul hozzá stressz kialakulásához (*Ciarrochi és Scott*, 2006). *Isen* (2000) és *Aspinwall* (1998) kutatásai alapján a pozitív érzelmek kifejezésének gyakoriságával nő a problémákkal szembeni pozitív orientáció, és több megoldási lehetőségről számoltak be ezek a személyek egy-egy problémás helyzet megoldásával kapcsolatban, mint az általában a negatív érzelmekre koncentrálók, azokat hangsúlyozók.

A pozitív és a negatív érzelmek kifejezésével, szabályozásával szoros összefüggésben áll az optimista és a pesszimista gondolkodás (*Chang és Sanna*, 2001). *Scheier, Weintraub és Carver* (1986) az orientációs különbséghez hasonlóan az érzelmekkel való bánásmódot tekintették az egyik kiindulópontnak az optimista és a pesszimista gondolkodás megkülönböztetésekor. Kutatásaik alapján az optimista, a megoldásban bizakodó egyénre a pozitív orientáció és sok megoldási lehetőség felsorakoztatása jellemző, míg a pesszimista a megoldást lehetetlennek vagy nagyon nehezen megvalósíthatónak gondolja, kevés lehetőséget sorol fel és gondol át. Ugyanakkor *Aspinwall, Richter és Hoffman* (2001) felhívta a figyelmet arra, hogy a pozitív érzelmek-pozitív orientáció és a pozitív érzelmek-optimizmus (és ugyanígy a negatív érzelmek esetében) kapcsolatok fontos különbsége, hogy a pozitív érzelmek-pozitív orientáció a megoldási folyamat döntési szakaszára vonatkozik, azt határozza meg leginkább, a teljes folyamatot kevésbé, mint a pozitív érzelmek-optimista kapcsolat, ami általában a teljes folyamatra hat. Ezen eredmények értelmezésekor mindenképpen fontos figyelembe venni a kulturális különbségeket, hiszen az egyik legtipikusabbnak tekintett különbség a nyugati és a keleti társadalmak között az optimizmus-pesszimizmus alapján ragadható meg (*Cheng*, 2001). *Kopp, Skrabski, Réthelyi, Kawachi és Adler* (2004) nemzetközi összehasonlító vizsgálata alapján a magyar felnőttek igen nagy aránya pesszimista jelenükkel és jövőjükkel kapcsolatban egyaránt, társas kapcsolataikról negatívan vallanak, önmagukba vetett hitük alacsony, mindez összefüggésben áll a pszichés betegségek és az öngyilkosság (és kísérletek) magas számával.

Frost, Marten, Lahart és Rosenblate (1990) a perfekcionizmus és a problémamegoldás közötti kapcsolatot elemezték. A magas önértékeléssel, magas önmagával szembeni kognitív (teljesítménybeli) és társas elvárásokkal, hibátlan feladatvégzésre

törekvéssel (amennyiben ez nem teljesül, annak titkolásával) jellemzett személyeket tekintették perfekcionistaáknak. Ez a kategorizálás egybecseng *Hewitt, Blasberg, Flett, Besser, Sherry és Caelian* (2011) meghatározásával, akik szerint abban az esetben perfekcionista valaki, ha szinte minden területen a tökéletességre törekszik, azoktól a helyzetektől, feladatoktól, ahol ezt nem tudja elérni, menekül, valamint igyekszik titkolni, ha valamely területről, feladatról, helyzetről úgy érzi, gondolja, nem tud tökéletesen teljesíteni, megfelelni elsősorban önmagának és másoknak. *Frost és munkatársai* (1990) kutatásából kiderült, a perfekcionista pozitív orientációja lényegesen nem tér el a nem perfekcionistaétól, ám racionalitásuk magasabb és impulzivitásuk alacsonyabb. *Chang* (1998) szerint mindezek mellett a perfekcionista körében ritkábban fordul elő elkerülő problémamegoldó viselkedés, mint a nem perfekcionistaéknál, aminek szerinte az egyik lehetséges és igen érdekes magyarázata a kudarctól való félelem elkerülése (pl. Ha abbahagyom, nem oldom meg, és én nem tehetem meg, hogy abbahagyjam). Bár a tökéletesség relatív és a tökéletességre törekvés módjai igen különbözőek, *Hewitt és munkatársai* (2011) szerint már a serdülőkor elején – főként családi viselkedési, munkavégzéssel kapcsolatos minták, az ezekkel összefüggő norma- és szabályrendszerek szerinti viselkedés és gondolkodás szülői elvárásának hatására – kialakulhat perfekcionizmus, ami nagymértékben meghatározza a serdülőkori tanulási kedvet, motivációt, magát az eredményességet, valamint a társas hatékonyságot és a csoportban elfoglalt pozíciót.

A leggyakrabban vizsgált területek mellett újabb elemzések (pl. *McQuade, Murray-Close, Shoulberg és Hoza*, 2013) kimutatták, hogy a munkamemória kapacitása és a szociális kompetencia egyes összetevői kapcsolatban állnak egymással. Az alacsonyabb munkamemória-kapacitás (ezen belül a központi végrehajtó mérési eredményei) összefügg a társak közötti elutasítással, az alacsonyabb szintű problémakezeléssel, valamint a fizikai és a kapcsolati agresszióval. A szerzők szerint a munkamemória-kapacitás feltehetően a hatékony társas működés egyik kulcsa, illetve kapcsolódik ahhoz, hogy figyeljünk, feldolgozzunk és előhívjunk releváns társas információkat, ami a problémamegoldás folyamatában is kulcsfontosságú szereppel bír. *Ruby, Smallwood, Sackur és Singer* (2013) kutatása alapján a problémamegoldás során zajló spontán gondolatok nem feltétlenül akadályozzák a sikeres megoldást, bár ez nagymértékben függ a probléma észlelésétől és a munkamemória működésétől.

3.1.2.2. Moderátorváltozók

A *moderátorváltozók* körébe a környezeti hatások tartoznak, a hatásrendszernek nagyon sok összetevője különíthető el. Ezek közül leggyakrabban a családi háttér jellemzőit, a szülők, felnőttek (pedagógusok) problémamegoldását mint modellt, a problémamegoldásról való vélekedésüket, valamint a kortársak egy-egy probléma-helyzetben mutatott viselkedését mint mintát elemzik.

Conger és Dogan (2007) szerint mindenféle társas aktivitást alapvetően a család szerkezete, a tagok közötti kommunikációs, érzelmi, hatalmi kapcsolatok minősége befolyásol. Pakaslathi, Karjalainen és Keltikangas-Järvinen (2002), valamint Keltikangas-Järvinen (2005) kutatásai igazolták, hogy a gyermek- és serdülőkorú problémamegoldásra legnagyobb mértékben a családi (szülő-gyermek, szülő-szülő és gyermek-gyermek közötti) kommunikáció és a szülők problémamegoldása hat. Mindezek mellett – és velük szorosan összefonódva – a már említett anya (gondozó)-gyermek közötti kötődési stílus befolyásolja igen erőteljesen a gyermeki problémamegoldást (Masten és Coatsworth, 1998). A biztosan kötődő 7–10 éves gyerekek sikeresebb problémamegoldást mutattak, mint a bizonytalanul és az elkerülően kötődők, akárcsak egyetemisták és főiskolások körében (Davila és mtsai, 1996).

Bár az anyák és az apák eltérő mintákat nyújtanak, a későbbi kortársi és pedagógusi, valamint felnőttkori kapcsolatokra és problémahelyzetek kezelésére egyaránt hatással vannak külön-külön és együtt is, vagyis a szülői minták hasonlóságának mértéke ugyancsak mérvadó. Markulin (2009) vizsgálatai alapján az anyai minta több helyzetben gyakorol hatást mind az óvodai, mind az iskolai évek alatt, mint az apai, ami nem kizárólag a gyerekekkel együtt töltött idő különbségével magyarázható. Egy kísérletsorozatban az anyai dominancia egy másik lehetséges okát azonosították: az anyák kompetensebbnek tartották magukat a nevelésben, és még akkor is ragaszkodtak saját problémamegoldási javaslatuk érvényesítéséhez (azt várták el a gyermektől), ha a jelen lévő apa javaslatát adekvátnak tartották. Ezzel szemben az apák az anyák jelentlétében alkalmazkodtak az anyák elvárásaihoz, módosítottak javaslatukon, törekedtek azonos vélemény formálására. Azonban mindez függött a szülők iskolai végzettségétől, az alacsonyabb iskolázottságú szülőknél magasabb szintű volt az anyai dominancia és alacsonyabb az egyetértésre törekvés.

Gottman (1997) szerint a szülőknek pontos iránymutatást szükséges adniuk, illetve visszajelzést nyújtani a gyermek próbálkozásai közben, aminek hatása akkor nagyobb, ha a szülők egyetértének egy-egy problémahelyzet megoldási módjában. Az egyszülős (csonka) családon belül nem vagy ritkábban fordul elő a vélekedések tényleges ütközése, ám az egyedüli minta is okozhat a gyermek számára alkalmazkodási nehézséget, akárcsak a szülők egyetértésének hiánya. A hatékony problémamegoldás szülői alakításában nagyon fontos összetevő a rávezető okfejtés (*called induction*). Hoffmann (1983) szerint ez azokat a kommunikációs formákat (pl. Ha homokot dobsz egy társadra, szomorú lesz, és lehet, hogy nem akar majd többet játszani veled.) foglalja magában, amelyek segítik a gyerekek saját és mások viselkedésének – azok helytelenségének és helyességének – megértését, és alapját képezik további szociális kapcsolatok (pl. kortársi, pedagógusokkal való helyzetek) kivitelezésének és a személyek közötti viszonyok értelmezésének. A rávezető okfejtés legtöbbször valamilyen problémához kapcsolódik, felhívást tartalmaz a környezethez való alkalmazkodás szükségességére, illetve magában foglalja a másik fél szükségleteinek, indítékainak, érzéseinek és a viselkedés okozta érzelmeinek, valamint a vi-

selkedés személyes és személyen kívüli következményeinek bemutatását (*Hastings, Rubin és DeRose, 2005*).

Zahn-Waxler és Kochanska (1990) kutatásai alapján a rávezető okfejtések alkalmazása jelentős pozitív hatást gyakorol egy-egy problémahelyzet komplexitásának (meggyőződések, attitűdök, érdekek, érzelmek, következmények és az azokért való felelősségvállalás összetettségének) megértésére. *Grusec és Goodnow* (1994) 10–13 éveseket vizsgálva megállapították, hogy a diákok a szüleiktől és a pedagógusaiktól is hallott rávezető okfejtéseket egyre gyakrabban és tudatosabban alkalmazzák kortársaik körében, azokat folyamatosan formálják, módosítják kortársi környezetben (pl. szülővel: Ha csúfolsz másokat, nem fognak veled játszani! → kortárssal: Ha csúfolódsz, nem fogok veled többet játszani!). Jellemzőjük, hogy szorosan kapcsolódnak egy-egy normához, a betartás és a betartatás igénye jelenik meg bennük, vagyis fontossá válik a reciprocitás, ami a szerepekből adódóan a gyermek-felnőtt közötti okfejtéseknek kevésbé sajátja. *Russel, Hart, Robinson és Olsen* (2003) a rávezető okfejtések iskolai helyzetekben való alkalmazásában szignifikáns nem szerinti különbségeket találtak. Az eltéréseket a lányok és a fiúk eltérő nevelésével magyarázták: mind az anyák és az apák, mind a pedagógusok a lányok körében több rávezető okfejtést alkalmaztak, mint a fiúknál, akiknél gyakrabban használtak tekintélyelvűségeen alapuló kommunikációs formákat (pl. Azt mondtam, hogy ne verekedj, mert az nagyon fáj a másoknak!).

Hofferth és Sandberg (2001) kutatása alapján a szülőkkel töltött szabadidős tevékenységekkel kapcsolatban áll mind a családi személyközi problémák száma, mind a megoldási stílusok gyakorisága. Ugyanakkor nem az idő a legfontosabb tényező, hanem a közösen végzett tevékenységek során mutatott szülői (és testvéri, főként idősebb testvéri) viselkedés mint minta. A tevékenységek száma nagymértékben függött a család anyagi, szociális helyzetétől is. *Jessor, Turbin és Costa* (1998) hátrányos helyzetű tanulók körében több problémahelyzetet azonosított, mint nem hátrányos helyzetű gyerekeknél. A család anyagi jellemzőinek hatása a hátrányos helyzetűek esetében a serdülőkortól erősebb, mint a nem hátrányos helyzetűeknél, akiknél ebben az időszakban a kortársak befolyásoló szerepe erőteljesebb. A hátrányos helyzet negatívan hat mind az otthoni, mind az iskolai személyközi problémák megoldására, és az otthoni problémamegoldó minták dominánsabbak (gyakrabban érzelme központúak), vagyis az iskolai személyközi, főként társakkal kapcsolatos problémák megoldása nagymértékben függ a szülőkkel, testvérekkel kapcsolatos problémákról való gondolkodástól és azok megoldási módjától.

Perez, Gesten, Cowen, Weissberg, Rapkin és Bolke (1981) a családon belüli és az iskolai problémákat vetették össze, feltételezve, hogy számuk hasonló a két szocializációs közegben, amit a helyzetek hasonló értelmezésével magyaráztak. A hipotézisnek megfelelően azok a gyerekek, akik sok családon belüli személyközi problémáról számoltak be, több kortársi problémát említettek. A kutatók szerint ez azt bizonyítja, hogy nemcsak a megoldásban, hanem az azonosításban is mintául szolgálnak a

családtagok közötti problémák és megoldási módjaik. Az is meghatározza a gyerekek problémamegoldását, hogyan vélekednek a szülők és a pedagógusok a gyerekek viselkedéséről, gondolkodásáról, és ezt miként közlik a gyerekekkel (pl. Szabó, 2006). Reakcióik (melyek egyben mintaként is szolgálnak a gyermek számára a szociális tanulás során) és kinyilvánított elvárásaik ugyancsak befolyásolják őket társas problémáik kezelésében. Webster-Stratton (1988) szerint a gyerek társas problémáinak megoldására adott szülői és pedagógusi reakciók jelentős mértékben függenek a gyerek életkorától és nemétől. Kulturális tartalmaktól függően elvárásokat fogalmaznak meg, miként oldhat meg egy fiú vagy egy lány adott életkorban egy problémát, például sírhat-e közben, lehet-e agresszív. Kim és Rohner (2003) szerint mind a szülő, mind a gyermek neme befolyásolja a problémamegoldás értékelését, általában az anyák lányait, az apák fiaikat értékelik pozitívabban. Spivack, Platt és Shure (1976) kutatása alapján a problémaérzékenység, problémaorientáltság és az alternatív megoldási módok keresésének kapcsolata szorosabb anya és lánya, valamint apa és fia, mint anya és fia vagy apa és lánya között.

Webster-Stratton (1988) anyák, apák és pedagógusok vélekedését vizsgálta a gyermekek viselkedésben megnyilvánuló problémáival kapcsolatban (a felmérésben a probléma nem megfelelő kezelését a viselkedésprobléma egyik okának tekintették). A pedagógusok vélekedéséhez közelebb állt az apáké, mint az anyáké, illetve azok az anyák, akik depresszióban szenvedtek, még inkább kritikusak voltak, még nagyobb eltérést mutatva mind az apai, mind a pedagógusi értékeléstől. Coie (1990) két terület, a problémamegoldás közbeni érzelmek kifejezése és az agresszivitás esetében talált erősebb anyai hatást. Azoknál az anyáknál, akik depresszióban szenvedtek, még nagyobb volt az anyai viselkedés hatása. A pedagógusok körében erősen meghatározza mind az elvárásokat, mind a problémamegoldás helytelenítését vagy megerősítését, milyen információkkal rendelkeznek a gyermek családjáról, illetve mennyire értenek egyet a szülők nevelési stílusával. Például minél magasabb iskolai végzettségűek a szülők, a pedagógusok annál szabálybetartóbb, a problémát megfelelően megoldó viselkedést várnak el a gyermektől (Webster-Stratton és Lindsay, 1999). Hastings és Coplan (1999) azt tapasztalta, hogy a pedagógusok azokat a gyerekeket, akik viselkedésbeli nehézségekkel rendelkeztek és édesanyjuk nevelési módszereivel egyetértettek, kevésbé értékelték szigorúan, mint azokat a gyerekeket, akik esetében kevésbé értettek egyet a szülői neveléssel.

* * *

A külföldi vizsgálatok eredményeinek egyik nagyon fontos üzenete, hogy társas problémáink megoldási módja, az azokról való gondolkodás nagymértékben függ a gyermekkori családi tényezőktől, a szülői hatásoktól, mintáktól, a szülői nevelési stílustól és gyakorlattól. Már az óvodai évek alatt is jelentős egyéni különbségek azonosíthatók a problémamegoldásban, és főként a serdülőkor az az időszak, amikor –

a szülői hatások mellett más környezeti tényezők miatt is – intenzíven változik mind a problémához, annak megoldásához való viszonyunk, mind a megoldási módok alkalmazása. A problémamegoldás alakulását befolyásolják érzelmeink, önmagunkkal szemben megfogalmazott elvárásaink, személyiségvonásaink, illetve a környezeti tényezőkön belül a család mellett az évek előrehaladtával egyre jelentősebben kortársaink, a közvetlen környezetünkben élők és pedagógusaink is.

3.2. A problémamegoldás jellemzői 4–23 évesek körében saját vizsgálatok alapján

A személyközi problémák megoldásának jellemzőit, valamint ezek más pszichikus és környezeti tényezőkkel való összefüggését 2009 és 2014 között több kutatás keretén belül vizsgáltuk. A felmérések eredményeként összesen 3238 óvodásról, általános és középiskolásról, valamint egyetemistáról rendelkezünk empirikus adatokkal. Az alfejezetek közül az elsőben a mérések folyamatát, rendszerét és módszertani jellemzőit mutatom be. Ezt követik a vizsgálatok eredményeit tartalmazó részek.

3.2.1. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK MÓDSZERTANI JELLEMZŐI

3.2.1.1. Elméleti keret, célok és minta

Az öt év alatt összesen kilenc – hét keresztmetszeti és két longitudinális – vizsgálatot szerveztünk. A kutatások elméleti keretének a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás *D’Zurilla* és munkatársai (2002) által kidolgozott komplex (kognitív és viselkedéses) modelljét választottuk, miszerint e gondolkodási folyamat két nagyobb, az orientációs és a megoldó (kivitelezési) részfolyamatra osztható. A személyközi problémához való viszonyulás lehet pozitív vagy negatív, a megoldási folyamat – mely magában foglalja a probléma meghatározását, a lehetséges megoldási módok keresését, a leginkább megfelelő mód kiválasztását és értékelését – lehet racionális, impulzív vagy elkerülő, melyek a viselkedésben is megnyilvánulhatnak. E modell nagyrészt lefedi a teljes folyamatot, valamint az ez alapján kifejlesztett mérőeszközök – melyeket mi is használtunk – nemzetközileg a legelfogadottabbak közé tartoznak (*Chang* és mtsai, 2004).

A vizsgálatok többségének célja a problémamegoldás életkori, nem és iskolatípus szerinti jellemzőinek, fejlettségének, valamint fejlődésének feltárása volt. Kisebb részükben a problémamegoldás különböző pszichikus és környezeti tényezőkkel való kapcsolatrendszerét elemeztük. A 8. táblázat tartalmazza az empirikus vizsgálatok főbb jellemzőit: vizsgálat éve, az egyes minták életkor és nem szerinti megoszlása (fő), a kutatás típusa és vizsgált területek.

A felméréseket Békés, Csongrád, Jász–Nagykun–Szolnok, Pest és Veszprém megyében élők között végeztük. Mindegyik mérés során törekedtünk arra, hogy az életkori csoportok nagysága és ezeken belül a fiúk és a lányok aránya közel azonos legyen, illetve arra is, hogy minden résztvevőről rendelkezünk háttér adatokkal. A gyerekek kívül szinte mindegyik mérésben szülők és pedagógusok (minden esetben az osztályfőnök, óvodásoknál a csoportvezető) is részt vettek külső értékelőként, az egyetemisták esetében nem kértünk fel más értékelőt. A mintában kizárólag olyan diákok szerepelnek, akikről ezekben az esetekben mindegyik külső értékelő véleményével rendelkezünk (így a szülők létszáma megegyezik a gyermekek létszámával).

A 2009-es vizsgálatban a gyerekek problémamegoldását, valamint együttműködő, segítő, versengő és vezető (érdekérvényesítő) viselkedésüket a gyerekeken kívül az anyák és a pedagógusok ($N = 36$) is értékelték. Jellegéből adódóan az induktív gondolkodást mérő tesztet csak a tanulók töltötték ki. A 2009-ben 12 évesekkel 2010-ben és 2011-ben longitudinális mérést folytattunk, ezekben az anyák és a pedagógusok is értékelték a gyerekeket. Az egyetemi hallgatók (20 és 23 évesek) körében csak 2010-ben vizsgáltuk a problémamegoldás jellemzőit.

8. táblázat. A problémamegoldás vizsgálatai (2009–2014, $N = 3238$)

Vizsgálat ideje	Minta				A vizsgálat jellemzői
	Életkor	N	Nem szerinti megoszlás (fő)		
			Fiú	Lány	
2009	8	182	90	92	<i>Keresztmetszeti vizsgálat</i> <ul style="list-style-type: none">• Szociálisprobléma-megoldás (nem személyspecifikus)• Induktív gondolkodás• Együttműködés, segítés, versengés, vezetés• Családi és iskolai háttér
	12	187	95	92	
	15	190	91	99	
	18	188	89	99	
2010	13	183	91	92	<i>Longitudinális vizsgálat a 2009-ben 12 évesek egy részével</i> <ul style="list-style-type: none">• Szociálisprobléma-megoldás (nem személyspecifikus)• Családi és iskolai háttér
	20	98	45	53	<i>Keresztmetszeti vizsgálat</i> <ul style="list-style-type: none">• Szociálisprobléma-megoldás (nem személyspecifikus)• Családi és iskolai háttér
	23	110	52	58	
2011	14	180	90	90	<i>Longitudinális vizsgálat a 2009-ben 12 évesek egy részével</i> <ul style="list-style-type: none">• Szociálisprobléma-megoldás (nem személyspecifikus)• Családi és iskolai háttér

Vizsgálat ideje	Minta				A vizsgálat jellemzői
	Életkor	N	Nem szerinti megoszlás (fő)		
			Fiú	Lány	
2012	10	150	70	80	Keresztmetszeti vizsgálat • Szociálisprobléma-megoldás (személyspecifikus: anya, apa, kortárs, pedagógus) • Családi és iskolai háttér
	14	149	69	80	
	16	160	75	85	
2013	15	127	60	67	Longitudinális vizsgálat a 2012-ben 14 évesek egy részével • Szociálisprobléma-megoldás (nem személyspecifikus) • Családi és iskolai háttér
	12	203	99	104	Keresztmetszeti vizsgálat • Szociálisprobléma-megoldás (nem személyspecifikus) • Vonás- és állapotszorongás • Családi és iskolai háttér • Hátrányos helyzet
	14	210	100	110	
	16	317	102	115	
	18	210	100	110	
	4	144	70	74	Keresztmetszeti vizsgálat • Szülői és pedagógusi vélekedés a szociálisprobléma-megoldó gondolkodásról és a viselkedésbeli problémákról • Családi háttér
	5	152	77	75	
	6	150	78	72	
	7	95	45	50	
	10	100	47	53	
2014	16	121	57	64	Longitudinális vizsgálat a 2012-ben 14 évesek egy részével • Szociálisprobléma-megoldás (nem személyspecifikus) • Családi és iskolai háttér
	4	51	26	25	Keresztmetszeti vizsgálat • Helyzet- és személyspecifikus probléma-megoldás (kortárs, ismételt mérés két hét múlva) • Családi háttér
	5	54	28	26	
	6	55	25	30	

2011-ig a nem személyspecifikus problémamegoldás jellemzőit tártuk fel, vagyis problémamegoldásuk értékelése közben bárkivel kapcsolatos problémákra és megoldásukra gondolhattak a kitöltők. Így nem tudtuk meg, kivel kapcsolatos problémákkal hozható összefüggésbe a problémamegoldás bármely jellemzője. A 2012-es, 10, 14 és 16 évesekkel végzett mérések már az eredeti kérdőív személyspecifikus változataival történtek. Ugyancsak a korábbi mérések tapasztalatai alapján ekkor már az anyák és a pedagógusok mellett bevontuk az apákat is, és arra kértük a felnőtteket, hogy a gyermek problémamegoldásának megítélésekor a gyermekkel közös

problémáikra és azok megoldására gondoljanak. A 2012-ben 14 évesekkel két éven át (2013, 2014) folytattunk egy újabb longitudinális vizsgálatot, a szülők (anyák) és a pedagógusok ugyancsak értékelték mindegyik évben a diákokat.

A következő évben, 2013-ban 12, 14 és 16 éves, hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók problémamegoldását hasonlítottuk össze, illetve 12 és 16 évesek körében a problémamegoldás és az állapot- és a vonásszorongás kapcsolatát tártuk fel. Ez az év volt az első, amikor diákok mellett óvodásokról is gyűjtöttünk adatokat. Az első mérés során problémamegoldó gondolkodásukat és viselkedésbeli problémáikat az anyák, az apák és a pedagógusok értékelték. Az óvodások mellett 7 és 10 évesek szülei és pedagógusai is részt vettek ebben a vizsgálatban. Az utolsó évben, 2014-ben az óvodások számára kidolgoztunk egy mérőeszközt, ezzel tártuk fel kortársakkal kapcsolatos problémamegoldásuk sajátosságait ismételt mérés keretében.

A személyközi probléma és a problémamegoldó gondolkodás mérése több esetben egyazon mintán történt. Ennek köszönhetően lehetőségünk volt a személyközi problémák és a problémamegoldás közötti összefüggések feltárására is 10, 14 és 18 évesek esetében.

3.2.1.2. Az alkalmazott eszközök főbb jellemzői

A következőkben az alkalmazott mérőeszközök főbb jellemzőit mutatom be. Pszichometriai mutatóikat, illetve az adott vizsgálat során végzett módosításait később, mindig az eredményekkel együtt közlöm.

Social Problem Solving Inventory–Revised (SPSI–R, D’Zurilla és mtsai, 2002)

A D’Zurilla és munkatársai (2002) által kidolgozott elméleti modell alapján létrehozott kérdőíveket világszerte alkalmazzák. A 2009-es mérés során az SPSI–R rövid, 25 ítemes változatát alkalmazzuk. Az adaptált kérdőív (Kasik, Nagy és Fűzy, 2009) öt dimenzió mentén méri a problémamegoldást, személytől függetlenül: 1. pozitív orientáció (pozitív viszonyulás a problémához, a probléma megoldása a cél, pl. Meg tudom oldani a problémáimat.); 2. negatív orientáció (negatív viszonyulás a problémához és annak megoldásához, pl. Túl sokat aggódom a problémáim miatt.); 3. racionalitás mint problémamegoldási stílus (leginkább tényeken alapuló, a tények kapcsolatait, ok-okozati összefüggéseket figyelembe vevő, pl. Megpróbálok minél több megoldási lehetőséget keresni.), 4. impulzivitás (főként érzelmek alapján történő megoldás, negatív érzelmek kifejezése, pl. Ideges vagyok problémamegoldás közben.); 5. elkerülés (a helyzet megszakítása, kilépés abból, pl. Húzom-halasztom a problémák megoldását.). A kijelentéseket ötfokú skálán kell értékelni (1 = egyáltalán nem jellemző rám – 5 = teljes mértékben jellemző rám). E kérdőív rövid vál-

tozatával végeztük a személyspecifikus méréseket is. A kérdőívben nem, kizárólag az instrukción változtattunk, ami alapján csak egy adott személyre (anya, apa, kortárs, osztályfőnök) kellett gondolni a kijelentések értékelésekor. A kortársak esetében a személyspecifikusság valójában nem valósult meg (több társukra gondolhattak), de mindenképpen szűkítettük a kört.

Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív (SZMGK, Kasik, 2013)

Az SPSI–R hosszabb, 52 kijelentésből álló változata a rövid öt dimenzióján kívül a megoldási szakasz négy részfolyamatát is méri (problémadefiniálás, alternatív megoldási módok keresése, döntéshozatal, megoldás értékelése). A kijelentéseket szintén ötfokú skálán kell értékelni (1 = egyáltalán nem jellemző rám – 5 = teljes mértékben jellemző rám). E változat volt az alapja az általam kidolgozott új kérdőívnek, amit a 2013-as mérés során alkalmaztunk egy kisebb mintán történő bemérést követően. A kérdőívvel a felnőttek (szülők és pedagógusok) értékelték a gyerekek kortársakkal és felnőttekkel kapcsolatos problémamegoldását az elmúlt hat hónap történései alapján (pl. Addig nem nyugszik, amíg meg nem oldja a problémát.; Ideges, ha meg kell oldania egy problémát.; Több megoldási lehetőséget keres.; Ideges, ha döntenie kell.; Nem akarja megoldani a problémát.).

Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás (HSZPG, Kasik és Gál, 2014)

A 4–6 évesek számára általunk kifejlesztett eszköz alapja egyrészt az SPSI–R rövid változatának dimenziói, másrészt az óvodások körében korábban feltárt, kortársakkal kapcsolatos személyközi problémák, problémakörök voltak. Összesen nyolc jelenetet dolgoztunk ki, mindegyik egy-egy óvodai, kortársi helyzethez kapcsolódik: 1. kizárja a játékból egy társa, 2. piszkálja egy társa, 3. elveszi egy társa a játékát, 4. nem hagyja egy társa játszani, 5. megüti egy társa, 6. kiabál vele egy társa, 7. csúfolja egy társa, 8. árulkodik róla egy társa a pedagógusnak. Mindegyik helyzetet egy rövid mondattal fogalmaztuk meg, például *Megüt egy társad*. Ezt elmondta a pedagógus a gyermeknek, majd három kérdést tett fel számára. Ezek a kérdések kapcsolódnak az SPSI–R szerkezetéhez: egy kérdés a problémaorientációra (problémának látja-e, meg akarná oldani vagy sem), egy az élnhatóságra, a saját eredményességének, hatékonyságának megítélésére (szerinte meg tudná-e oldani) és egy a megoldási módra (miként oldaná meg) vonatkozik.

Mindegyik kérdéshez megfogalmaztunk lehetséges válaszokat, ezekkel kellett azonosítani a gyermekét. Ha válasza a megadott válaszok egyikével sem volt azonosítható, akkor szó szerint le kellett írnia az adatfelvevőnek azt, amit az óvadás mon-

dott. Az első kérdésnél a lehetséges válaszok: igen; nem; nem tudom. Amennyiben a nem tudom választ adta a gyermek, nem kellett folytatni a kérdéseket, következett egy másik szituáció. Ha a meg akarom oldani választ adta, következett a második kérdés, itt a lehetséges válaszok: igen; nem; nem tudom. Amennyiben a nem tudom választ adta, szintén következett egy másik szituáció. A harmadik kérdés a megoldás módját érintette, e kérdésnél a lehetséges válaszokat négy alcsoportba soroltuk: 1. gondolkodásra helyezi a hangsúlyt, nem azonnali cselekvéssel reagálna, 2. érzelm kifejezésről és cselekvésről számol be: csak pozitív vagy csak negatív vagy vegyes érzelmekről, cselekvésekről beszél, 3. elkerülést említ, valamint 4. segítséget kér társtól vagy pedagógustól.

*Strength and Difficulty Questionnaire (SDQ, Goodman, 2001) –
Gyermek Képességek és Nehézségek Kérdőív (Gervai és Székely, 2005)*

A viselkedésbeli problémák feltárására két eszközt használtunk 4–10 évesek körében. Az egyik az SDQ magyar változata (Gyermeki Képességek és Nehézségek Kérdőív – Gervai és Székely, 2005), mely igen jó megbízhatósági mutatókkal rendelkezik (Turi, Tóth és Gervai, 2011). A kérdőív viselkedéses sajátosságok feltárására alkalmas, 25 tételt tartalmaz (pl. Állandóan izeg-mozog, fészkelődik.; Gondolkodik, mielőtt cselekszik.; Gyakran veszekszik más gyerekekkel.), melyek öt faktorba sorolhatók: 1. hiperaktivitás, 2. érzelmi tünetek, 3. magatartásbeli problémák, 4. kortárskapcsolat nehézségei, 5. proszociális magatartás. Az 5. faktor tételei mellett további öt tétel fordított (pozitív) tartalmat fejez ki. Az 5. faktor külön érték, a proszocialitást fejezi ki, az 1–4. faktorok összevont mutatója az alkalmazkodási nehézségeknek nevezett problémák mértékét mutatják. A kijelentéseket háromfokú skálán kell megítélnie a szülőnek és a pedagógusnak (1 = nem igaz rá, 2 = valamennyire igaz rá, 3 = igaz rá) az elmúlt hat hónap eseményei alapján.

*Conners Parent Rating Scale–Revised (CP/TRS–R, Conners, 1997) –
Gyermek Magatartás Kérdőív (Winkler és Rózsa, 2006)*

A viselkedésbeli problémák mérésének másik eszközével (Conners-féle Gyermek Magatartás Kérdőív – Winkler és Rózsa, 2006) jellegzetes gyermekkori társas problémák azonosíthatók. Az eredeti szülői kérdőív 27, a pedagógusi 28 itemet tartalmaz, ezeket négyfokú skálán kell megítélnie a felnőttnek (1 = soha, 2 = néha, 3 = gyakran, 4 = nagyon gyakran) az elmúlt hat hónap alapján. Az itemek (pl. Mérges, bosszús.; Vitatkozik a felnőttekkel.; Ingerlékeny.; Nyughatatlan, fészkelődik.) négy faktorba csoportosulnak: 1. oppozíciós probléma, 2. kognitív probléma, 3. hiperaktivitás, 4. ADHD (figyelemhiányos hiperaktivitás).

Spielberger-féle State-Trait Anxiety Inventory (1983) – Állapot- és vonásszorongás (Sipos, 1988)

Az állapot- és vonásszorongás mérésére az önjellemzéses *Spielberger-féle State-Trait Anxiety Inventoryt* (1983), annak gyermekváltoztát használtuk. 20 kijelentés vonatkozik a vonás- és 20 az állapotsszorongásra. A vonásszorongás esetében a kijelentéseket (pl. Ok nélkül is félek.; Előfordul, hogy sírok.; Előfordul, hogy nem tudok aludni.) háromfokú skálán kell megítélni (1 = szinte soha, 2 = néha, 3 = gyakran). Az állapotsszorongásnál egy-egy szempont (pl. nyugodtság) alapján három kijelentés közül kell választani (pl. Nagyon nyugodt vagyok./Nyugodt vagyok./Nem vagyok nyugodt.). A klinikai gyakorlatban (*Perczel Forintos, Kiss és Ajtay, 2005*) alkalmazott számolási eljárás azt a célt szolgálja, hogy adott gyermek vagy felnőtt esetében kimutatható legyen az állapot- és/vagy vonásszorongás magas szintje. Ezen eljárás alapján a vonásszorongásnál 1 pontot ér a szinte soha, 2 pontot a néha és 3 pontot a gyakran válasz. Az állapotsszorongás esetében a negatív válasz 3 pontot ér (pl. Nem vagyok nyugodt.), a pozitív válasz 2 pontot (pl. Nyugodt vagyok.) és a fokozott pozitív válasz 1 pontot (pl. Nagyon nyugodt vagyok.). A vonásszorongásnál 35 pont feletti értéknél, az állapotsszorongásnál 38 pont felett tekinthető magasnak a szorongásszint.

Szociálisérdek-érvényesítés kérdőív (Kasik, 2008)

Az együttműködés, a segítség, a versengés és a vezetés dimenzióinak mérésére 2008-ban – *Fiske (1992), Fiske (2006), Fülöp (2009)* és *Nagy (2000)* munkái alapján – dolgoztam ki egy kérdőívet, a 2009-es mérések ezzel történtek. A kérdőív 51 kijelentést tartalmaz, azokat ötfokú skálán kell megítélni (1 = soha – 5 = mindig). A kijelentések közül 10 az együttműködés dimenzióihoz (pl. Ha csoportban dolgozunk, azt akarom, hogy az én céljaimat valósítsuk meg.), 17 a versengés (pl. Minél hamarabb szeretem megtudni, ki a győztes.), 13 a segítség (pl. Akkor segítek valakinek, ha már ő is segített nekem.) és 11 a vezetés (pl. Ha csoportban dolgozunk, én akarok a vezető lenni.) dimenzióihoz tartozik. A faktorelemzés eredményeként a kijelentések hat faktorba csoportosulnak, a szociális aktivitás főbb sajátosságait mutatva (*Damasio, 1994*): az aktivitásban alapvető szerepet játszik a helyzet (helyzet, elvárás), a helyzethez és a helyzetben résztvevőkhöz való viszony (viszony és szerep; hozzájárulás és részesedés viszonya; idő és győztes), az egyén és mások érdeke (érdek), valamint az érdekek ütközése (esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás).

Induktív gondolkodás-teszt (Csapó, 1999)

Az induktív gondolkodás mérésére két tesztet (A és B változat) használtunk, mindkettőt Csapó (1999) dolgozta ki. Ezen mérőeszközöket számos vizsgálatban alkalmazták már más kognitív összetevővel való összefüggésének feltárására (pl. Benkő, 2000; Nagy Lászlóné, 2000), ám a szociális kompetencia komponenseivel való kapcsolatának elemzésére 2009-ig nem. Külön mérőeszközzel mértük a nyolcéveseket (IND-A) és az idősebbeket (IND-B) az eredeti teszt rövidített változatával. Az IND-A négy részből áll: 1. betűsorok; 2. számok analógiája; 3. szóbeli analógiák és 4. számsorok. Az IND-B nem tartalmazza az 1. részt, csak a további hármat, ezért az összehasonlíthatóság érdekében a legfiatalabbakkal sem töltöttük ki a betűsorok részt. A számanalógiák (14 item) és a szóanalógiák (28 item) rész egyszerű, analóg módon képzett párok révén vizsgálja az analóg gondolkodást. A számanalógiák (16 item) feladatban két számpárt összekapcsol valamilyen összefüggés, ezen összefüggés alapján kell egy harmadik számpárt alkotni (párt kell találni a megadott számhoz). A szóanalógiák feladatban az egyik szópár analógiájára kell párt találni a felsorolt lehetőségek közül. A számsorok részteszt a szabályindukció vizsgálatára alkalmas: egy megkezdett számsort kell folytatni.

Háttérkérdőív

Mindegyik kutatás keretén belül gyűjtöttünk adatokat a résztvevők családi és iskolai, tanulmányi jellemzőiről, ezekkel összefüggés-vizsgálatokat végeztünk. A háttér-adatok listája vizsgálatonként kisebb-nagyobb mértékben, az életkortól és a céloktól függően eltérő. Az összefüggés-vizsgálatok eredményeinek bemutatásakor pontosítom majd, mely adatokat kértük az adott felmérésben. A teljes lista a következő: 1. életkor, 2. nem, 3. család összetétele (kivel él a gyermek), 4. apa és anya legmagasabb iskolai végzettsége, 5. leggyakoribb családi szabadidős tevékenység, 6. otthoni könyvek száma, 7. hátrányos helyzet, 8. iskolával (iskolába járással) kapcsolatos attitűd, 9. középiskola típusa, 10. tanulmányi teljesítmény (tanulmányi átlag).

3.2.2. ÓVODÁSOK ÉS ALSÓ TAGOZATOSOK PROBLÉMAMEGOLDÁSA

Óvodások körében két vizsgálatot végeztünk, az elsőben szüleik és pedagógusaik értékelték a gyerekek problémamegoldását, viselkedésbeli és alkalmazkodási nehézségeiket, valamint proszocialitásukat. Ebben a vizsgálatban 7 és 10 évesek szülei és tanítói is részt vettek. A második óvodai mérésben a gyerekeket kértük, értékeljenek kortársakkal kapcsolatos problémahelyzeteket meghatározott szempontok mentén. Először az eszközök részletes jellemzőit, majd a két vizsgálat eredményeit mutatom be.

3.2.2.1. Az alkalmazott eszközök végleges formái és jóságmutatói

Az SPSI–R hosszabb változata alapján egy szülői és egy pedagógusi kérdőívet dolgoztunk ki a gyermekek problémamegoldásának értékelésére, a két változat teljes mértékben megegyezik. Egy pszichológus és egy óvodapedagógus segítségével az eredeti 52 kijelentésből kilencet elhagytunk (ezek az életkori kognitív jellemzők alapján nem várhatók el a gyerekektől). Egy kisebb mintán történő bemérés után, a megbízhatósági mutató értékének növelése érdekében, hét itemet szintén elhagytunk, majd a faktorelemzés során további hat kijelentést, melyek faktorsúlya alacsony volt. A kérdőívek végső itemszáma egyformán 30. Mindegyik két részből áll, a gyermek problémamegoldását kortárssal és felnőttel kapcsolatos társas problémák esetén is értékelni kell ötfokú skálán (1 = egyáltalán nem jellemző rá – 5 = teljes mértékben jellemző rá). A kijelentések három-három faktorba csoportosulnak mindkét résznél: 1. pozitív viszonyulás: pozitív viszonyulás a problémához, a megoldásról való kommunikáció, a megoldás kivitelezésének szándéka (az eredeti kérdőívben: pozitív problémaorientáció, racionalitás); 2. negatív viszonyulás: a problémamegoldás negatív megítélése, elutasítása (az eredeti kérdőívben: negatív problémaorientáció, elkerülés); 3. negatív érzelmek kifejezése a problémával és a problémamegoldással kapcsolatban (az eredeti kérdőívben: impulzivitás).

A viselkedésbeli problémák feltárására két eszközt használtunk, a Strength and Difficulty Questionnaire (SDQ, *Goodman*, 2001) és a Conners Parent Rating Scale–Revised (CP/TRS–R, *Conners*, 1997) magyar változatait. Az SDQ esetében az eredeti faktorstruktúrához képest a faktorelemzés eredménye mindhárom értékelőnél két faktor lett: 1. alkalmazkodási nehézségek, 2. proszocialitás (ebbe tartoznak a nehézségeket mérő fordított, pozitív tartalmú tételek). A CP/TRS–R kérdőívénél az óvodások mérésekor a kijelentések közül elhagytuk azokat, amelyek csak iskolai kontextusban állják meg a helyüket, így a kérdőív 23 kijelentést tartalmaz. A faktorelemzés alapján az eredeti faktorstruktúrához képest mindhárom értékelő esetében három faktor különül el: 1. figyelmi és kognitív problémák, 2. oppozíciós problémák és nehézségek, valamint 3. nyugtalanság, érzelmi instabilitás. Az eredeti faktorstruktúrával összehasonlítva nagyrészt elkülönül a kognitív és az oppozíciós faktor, illetve egy faktort alkotnak a hiperaktivitást és az ADHD-t mérő kijelentések. A 7 és a 10 éveseknél meghagytuk az eredeti kijelentéseket. A faktorszerkezet mindkét életkorban megegyezik az óvodásoknál kapott szerkezettel.

A Kaiser–Meyer–Olkin-mutató (későbbiekben KMO) mindhárom kérdőív mindegyik változatánál 0,72 vagy e feletti. A faktorok minden esetben 1-nél nagyobb sajátértékkel rendelkeznek, kérdőívváltozatunként a faktorok a változórendszer 39–47%-át tartják meg. A 9. táblázat tartalmazza a kérdőívek megbízhatósági mutatóit (Cronbach- α), melyek a kérdőívek megfelelő belső konzisztenciájáról tanúskodnak.

9. táblázat. A mérőeszközök reliabilitásmutatói értékelték és értékelők mentén

<i>Mérőeszköz</i>	<i>Életkori minta</i>	<i>Értékelő</i>		
		<i>Anya</i>	<i>Apa</i>	<i>Pedagógus</i>
Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív	4	0,92	0,91	0,89
	5	0,91	0,90	0,91
	6	0,89	0,88	0,89
	7	0,84	0,87	0,82
	10	0,86	0,87	0,90
Gyermek Képességek és Nehézségek Kérdőív	4	0,87	0,89	0,87
	5	0,90	0,91	0,88
	6	0,88	0,91	0,90
	7	0,88	0,84	0,83
	10	0,82	0,92	0,90
Gyermek Magatartás Kérdőív	4	0,89	0,89	0,88
	5	0,87	0,89	0,90
	6	0,90	0,90	0,87
	7	0,88	0,81	0,82
	10	0,85	0,79	0,88

A 2014-es vizsgálatban alkalmazott mérőeszköz (Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás, HSZPG, *Kasik és Gál*, 2014) jellemzőit részletesen bemutattam a 3.2.1.2. alfejezetben. A mérőeszköz jellegéből adódóan reliabilitásmutató nem számolható. A jellemzők tartósságára az ismételt adatfelvétel eredményeiből következtettünk.

3.2.2.2. Szülők és pedagógusok vélekedései a gyerekek problémamegoldásáról és viselkedésbeli problémáiról

A korábbi kutatási eredmények alapján egyrészt azt feltételeztük, hogy a szülők vélekedése a legtöbb esetben hasonló, véleményük a pedagógusokétól eltérő, illetve a fiúkat és a lányokat a vizsgált területek túlnyomó többségénél különbözőképpen ítélik meg. Másrészt a szociálisprobléma-megoldás értékelése szoros kapcsolatban áll azzal, amit a viselkedésbeli nehézségekről és problémákról gondolnak; valamint a családihátter-változók mindegyik életkorban – eltérő erősséggel – összefüggnek a gyermek problémamegoldásáról gondoltakkal.

A 10–12. táblázat tartalmazza az életkori átlagokat és szórásokat értékelőnként, valamint a varianciaanalízis (ANOVA, Tukey-b, F, p) eredményeit. A szürke árnyalatai jelzik az értékelők szerinti szignifikáns elkülönüléseket (sor végén szereplő F és p).

Az értékelők alatti, vastaggal szedett F- és p-értékek, valamint ezekben az esetekben az értékek jobbra vagy balra húzása az értékelőnkénti különbségek általánosíthatóságát és az elkülönülő életkori csoportokat jelölik.

A 10. táblázatban láthatók a Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőíven elért eredmények. Mind a kortársakkal (1. faktor), mind a felnőttekkel (3. faktor) kapcsolatos problémák megoldása iránti pozitív viszonyulásról a szülők hasonlóan vélekednek, szemben a pedagógusokkal, akik szerint ez a gyerekekre minden életkorban kevésbé jellemző. A különböző életkorú gyerekeket mind az anyák, mind az apák hasonlóan értékelték, csak a pedagógusi vélemények különbözőek: a 4–5 évesekkel foglalkozó óvónők által adott értékek magasabbak, mint a 6–10 éveseké, rájuk pedagógusaik kevésbé gondolják azt, hogy pozitívan viszonyulnak személyközi problémáik megoldásához, azokat szeretnék megoldani, beszélnek problémáikról és azok megoldási lehetőségeiről.

Nincs meg ez az éles szülő-pedagógus elkülönülés a kortársakkal (2. faktor) és a felnőttekkel (5. faktor) összefüggő problémák megoldásakor mutatott negatív viszonyulás, elutasítás értékelése esetében. A kortársi problémáknál a negatív orientáció az apák szerint a legjellemzőbb, kevésbé az anyák és legkevésbé a pedagógusok szerint. A 6–10 éves gyerekek apái ezt jobban jellemzőnek tartják, mint a 4–5 évesek apái, ezzel szemben a 4–6 évesekkel foglalkozó pedagógusok jellemzőbbnek gondolják, mint a 7 és a 10 évesek tanítói. Az anyák ítéletei között nincs számottevő eltérés. A felnőttekkel kapcsolatos problémák esetében a negatív viszonyulást a 4 és a 6 éveseknél különbözőképpen látják az értékelők. A vélekedésbeli különbség ugyanaz, mint a kortársinál: az apák szerint a legjellemzőbb és a pedagógusok szerint a legkevésbé. Az 5, a 7 és a 10 évesekről a szülők véleménye azonos, azonban a pedagógusok szerint jobban jellemző a gyerekek problémamegoldására a negatív viszonyulás, mint szüleik szerint. Az anyák értékelése ugyancsak hasonló, ám az apáké és a pedagógusoké ellentétes: az óvodás gyermekkel rendelkező apák jellemzőbbnek tartják a negatív viszonyulást, mint a tanulók apái, ám a pedagógusok közül éppen a tanítók által adott értékek magasabbak.

A kortársi problémákkal összefüggő negatív érzelmek kifejezéséről (3. faktor) – akárcsak a negatív viszonyulásról – eltérően vélekednek a szülők és a pedagógusok: az apák szerint a leginkább és a pedagógusok szerint a legkevésbé jellemző a gyerekekre. Ugyanakkor egyik értékelőcsoportban sincs megítélésbeli különbség a gyerekek életkora alapján. A felnőttekkel kapcsolatos problémáknál a negatív érzelmek kifejezéséről (6. faktor) szintén eltérő az anyák, az apák és a pedagógusok véleménye, ám csak a 4–5 évesek esetében: az apák szerint a leginkább és a pedagógusok szerint a legkevésbé jellemző. Az idősebbeknél az anyák és az apák véleménye hasonló, ezt a pedagógusok kevésbé tartják jellemzőnek. Szemben a kortársi problémákkal, a felnőttekkel kapcsolatos problémáknál a negatív érzelmek kifejezését a 4–5 éves gyerekek anyái kevésbé gondolják jellemzőnek, mint az idősebbek anyái. E tekintetben sem az apák, sem a pedagógusok véleménye között nincs számottevő eltérés a gyerekek életkora alapján.

10. táblázat. A Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőívén elért eredmények (ANOVA)

Faktor és életkor	Értékelőnkénti életkori különbség (ANOVA)			Értékelők közötti különbség (ANOVA)	
	Anya	Apa	Pedagógus		
1. faktor (pozitív viszonyulás – kortárs)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	4,39 (1,39)	4,87 (1,63)	3,12 (1,72)	46,22	0,001
5	4,28 (1,36)	4,71 (1,56)	3,12 (1,78)	42,91	0,001
6	4,52 (1,28)	4,63 (1,75)	2,71 (1,01)	78,25	0,001
7	4,22 (1,30)	4,55 (1,30)	2,45 (1,23)	67,23	0,001
10	4,66 (1,11)	4,67 (1,12)	2,61 (1,09)	49,76	0,001
F	1,34	1,29	5,76	–	
p	0,36	0,38	0,01		
2. faktor (negatív viszonyulás – kortárs)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	3,33 (1,59)	4,11 (1,11)	2,81 (1,62)	23,82	0,001
5	3,24 (1,80)	3,86 (1,13)	2,78 (1,65)	18,09	0,001
6	3,48 (1,78)	4,27 (1,24)	2,69 (1,12)	41,98	0,001
7	3,67 (1,23)	4,28 (1,21)	2,11 (1,07)	34,16	0,001
10	3,56 (1,12)	4,34 (1,24)	2,07 (1,13)	35,08	0,002
F	1,23	6,12	4,15	–	
p	0,31	0,01	0,03		
3. faktor (negatív érzelmek – kortárs)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	3,87 (1,62)	4,52 (1,98)	3,06 (1,63)	25,01	0,001
5	3,81 (1,53)	4,26 (1,92)	3,13 (1,64)	17,55	0,001
6	4,02 (1,54)	4,62 (1,04)	3,02 (0,59)	74,24	0,001
7	3,99 (1,12)	4,11 (1,12)	3,26 (1,26)	27,02	0,001
10	4,11 (1,34)	4,22 (1,09)	3,32 (0,87)	65,01	0,001
F	1,34	2,11	0,22	–	
p	0,45	0,06	0,81		

Faktor és életkor	Értékelőnkénti életkori különbség (ANOVA)			Értékelők közötti különbség (ANOVA)	
	Anya	Apa	Pedagógus		
4. faktor (pozitív viszonyulás – felnőtt)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	4,48 (1,35)	4,89 (1,56)	3,18 (1,72)	47,72	0,001
5	4,38 (1,35)	4,84 (1,58)	3,13 (1,79)	50,89	0,001
6	4,63 (1,29)	4,89 (1,63)	2,69 (1,35)	61,64	0,001
7	4,45 (1,31)	4,78 (1,44)	2,55 (1,23)	49,69	0,002
10	4,26 (1,12)	4,67 (1,34)	2,51 (1,11)	60,12	0,001
F	1,76	0,08	8,96	–	
p	0,29	0,79	0,02		
5. faktor (negatív viszonyulás – felnőtt)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	3,43 (1,88)	4,11 (1,15)	2,88 (1,74)	20,81	0,001
5	3,27 (1,69)	3,91 (1,13)	2,89 (1,86)	16,36	0,001
6	3,67 (1,82)	4,20 (1,13)	2,77 (1,30)	35,72	0,001
7	3,37 (1,23)	3,44 (1,11)	4,22 (1,51)	25,22	0,002
10	3,54 (1,50)	3,42 (1,20)	4,77 (1,10)	22,46	0,002
F	2,89	8,34	3,16	–	
p	0,06	0,05	0,04		
6. faktor (negatív érzelmek – felnőtt)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	3,92 (1,59)	4,55 (1,95)	3,11 (1,69)	24,56	0,001
5	3,81 (1,53)	4,31 (1,93)	3,16 (1,70)	17,74	0,001
6	4,19 (1,88)	4,53 (1,97)	3,06 (1,14)	29,35	0,001
7	4,25 (1,53)	4,43 (1,32)	3,20 (1,29)	31,07	0,001
10	4,39 (1,88)	4,38 (1,56)	3,16 (1,10)	34,15	0,001
F	5,19	1,53	0,29	–	
p	0,05	0,21	0,89		

Kétmintás t-próbával elemeztük a fiúk és a lányok problémamegoldásáról való vélemények közötti különbségeket. Az anyák értékelése alapján nincs szignifikáns eltérés egyik életkorban és faktor esetében sem. Az apák szerint az 5–6 éves fiúkra jellemzőbb a pozitív viszonyulás kortárrsal kapcsolatos probléma esetén (5 évesek: fiúk átlaga = 4,89, lányok átlaga = 4,52 $t = 1,82$, $p = 0,05$ – 6 évesek: fiúk átlaga = 4,83, lányok átlaga = 4,23, $t = 1,84$ $p = 0,05$). Ugyancsak az apák szerint az 5 éves fiúkra

jellemzőbb a negatív érzelmek kifejezése egy-egy kortársi problémahelyzetben (fiúk átlaga = 4,51, lányok átlaga = 4,01, $t = 1,71$ $p = 0,05$). A pedagógusok több esetben értékelték jelentősen másként a fiúkat és a lányokat. A 4 éves fiúkra jellemzőbb a negatív viszonyulás felnőttel kapcsolatos probléma megoldásakor (fiúk átlaga = 3,25, lányok átlaga = 2,54, $t = 1,98$ $p = 0,04$), és az 5 évesek közül ugyancsak a fiúkra jellemzőbb – mind a kortárssal, mind a felnőttel kapcsolatos probléma megoldásánál – a negatív érzelmek gyakori kifejezése (kortárs: fiúk átlaga = 3,33, lányok átlaga = 2,98, $t = 2,71$, $p = 0,01$ – felnőtt: fiúk átlaga = 3,32, lányok átlaga = 3,01, $t = 2,78$, $p = 0,01$). A tanítók szerint ez jellemzőbb mind a 7, mind a 10 éves fiúkra is (7 éves: kortárs: fiúk átlaga = 2,65, lányok átlaga = 2,19, $t = 3,68$ $p = 0,03$ – felnőtt: fiúk átlaga = 3,41, lányok átlaga = 3,01, $t = 2,45$ $p = 0,02$; 10 éves: kortárs: fiúk átlaga = 3,63, lányok átlaga = 3,22, $t = 3,88$ $p = 0,01$ – felnőtt: fiúk átlaga = 3,33, lányok átlaga = 3,02, $t = 2,66$, $p = 0,01$).

A 11. táblázatban található a Gyermek Képességek és Nehézségek Kérdőívvel végzett vizsgálat eredménye. A gyerekek alkalmazkodási nehézségeit (1. faktor) mindegyik életkori csoportban eltérően látják a felnőttek. Az édesanyák által adott értékek átlaga minden korcsoportnál a legmagasabb, ennél alacsonyabb az apáké és a pedagógusoké a legalacsonyabb, vagyis ők tartják legkevésbé jellemzőnek a viselkedésbeli nehézségeket. Értékelőnként kizárólag az anyák ítéletei között van jelentős különbség: a 4, az 5 és a 7 évesek anyái jellemzőbbnek tartják a viselkedésbeli nehézségeket, mint a 6 és a 10 évesek anyái.

A proszocialitás (2. faktor) megítélése változatosabb. A 4, a 7 és a 10 éveseknél az anyák által adott értékek a legmagasabbak, ennél kisebb az apáké, és a pedagógusok gondolják legkevésbé proszociálisnak a gyerekeket. Az 5–6 éveseknél nincs különbség az anyák és a pedagógusok értékelése között, azonban az apák kevésbé proszociálisnak ítélik gyermekeiket, mint az anyák és a pedagógusok. E területen az anyák és a pedagógusok körében is eltérő az egyes életkori csoportokba tartozó gyerekek megítélése: a 4–5 évesek anyái proszociálisabbnak gondolják gyermekeiket, mint a 6–10 évesek anyái, ezzel szemben az óvodásokat proszociálisabbnak vélik az óvónők, mint a diákokat a tanítók.

Az óvodások esetében a szülők értékelése alapján nincs számottevő különbség a fiúk és a lányok között sem a proszocialitásban, sem az alkalmazkodási nehézségben. A 7 és a 10 évesek körében az apák szerint a fiúkra jobban jellemzőek az alkalmazkodási nehézségek (7 évesek: fiúk átlaga = 2,41, lányok átlaga = 2,02 $t = 1,68$ $p = 0,05$; 10 évesek: fiúk átlaga = 2,05, lányok átlaga = 2,46 $t = 2,11$ $p = 0,04$). A pedagógusok szerint a 6–10 éves fiúkra jellemzőbbek az alkalmazkodási nehézségek (6 éves: fiúk átlaga = 1,69, lányok átlaga = 1,41, $t = 2,49$ $p = 0,01$; 7 évesek: fiúk átlaga = 1,80, lányok átlaga = 1,41 $t = 1,60$ $p = 0,05$; 10 évesek: fiúk átlaga = 1,72, lányok átlaga = 1,43 $t = 2,32$ $p = 0,04$), illetve mindegyik életkori csoportban proszociálisabbnak tekintik a lányokat (4 évesek: fiúk átlaga = 2,17, lányok átlaga = 2,50 $t = 1,97$ $p = 0,05$; 5 évesek: fiúk átlaga = 2,30, lányok átlaga = 2,65, $t = 2,11$ $p = 0,04$; 6 évesek:

11. táblázat. A Gyermek Képességek és Nehézségek Kérdőíven elért eredmények (anya, apa, pedagógus értékelése, ANOVA)

Faktor és életkor	Értékelőnkénti életkori különbség (ANOVA)			Értékelők közötti különbség (ANOVA)	
	Anyá	Apa	Pedagógus		
1. faktor (alkalmazkodási nehézségek)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	2,92 (0,91)	2,27 (1,01)	1,71 (1,01)	70,23	0,001
5	2,82 (0,92)	2,18 (0,95)	1,67 (0,89)	65,12	0,001
6	2,70 (0,91)	2,15 (0,92)	1,55 (0,31)	53,37	0,001
7	2,96 (1,04)	2,20 (0,88)	1,60 (0,89)	49,10	0,001
10	2,59 (0,89)	2,22 (1,10)	1,58 (0,50)	58,02	0,001
F	4,10	0,77	1,17	–	
p	0,05	0,86	0,34		
2. faktor (proszocialitás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	2,87 (0,78)	2,22 (0,72)	2,32 (1,06)	28,44	0,001
5	2,81 (1,80)	2,18 (0,85)	2,54 (0,85)	22,49	0,001
6	2,64 (1,78)	2,05 (0,82)	2,43 (0,45)	16,78	0,001
7	2,59 (1,75)	2,20 (0,71)	2,08 (0,87)	27,01	0,001
10	2,60 (1,54)	2,11 (0,56)	2,07 (0,39)	26,11	0,001
F	4,16	1,41	8,25	–	
p	0,03	0,65	0,04		

fiúk átlaga = 2,20, lányok átlaga = 2,57, $t = 2,26$ $p = 0,02$; 7 évesek: fiúk átlaga = 1,99, lányok átlaga = 2,18 $t = 1,45$ $p = 0,04$; 10 évesek: fiúk átlaga = 2,01, lányok átlaga = 2,16 $t = 2,08$ $p = 0,04$).

A Gyermek Magatartás Kérdőívvel feltárt eredményeket a 12. táblázat tartalmazza. A figyelmi és kognitív problémákról (1. faktor) mindegyik életkorban hasonlóan vélekednek a pedagógusok és az anyák, ám az apák által adott értékek magasabbak, azaz ők jellemzőbbnek gondolják ezeket a nehézségeket. A szülők és a pedagógusok hasonlóan látják e szempontból a különböző életkorú gyerekeket, egyik értékelő esetében sem szignifikáns az életkori csoportok közötti különbség.

12. táblázat. A Gyermek Magatartás Kérdőíven elért eredmények
(anya, apa, pedagógus értékelése, ANOVA)

Faktor és életkor	Értékelőnkénti életkori különbség (ANOVA)			Értékelők közötti különbség (ANOVA)	
	Anya	Apa	Pedagógus		
<i>1. faktor (figyelmi és kognitív problémák)</i>	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	2,22 (1,02)	2,67 (1,12)	2,31 (1,21)	7,69	0,001
5	2,12 (1,11)	2,43 (1,06)	2,12 (1,11)	4,38	0,01
6	1,98 (0,87)	2,49 (1,17)	2,17 (0,97)	8,91	0,001
7	2,02 (1,03)	2,50 (1,09)	2,10 (1,11)	18,33	0,001
10	1,99 (0,96)	2,56 (1,02)	2,14 (0,97)	20,21	0,001
F	1,82	1,35	1,21	–	
p	0,12	0,25	0,29		
<i>2. faktor (oppozíciós problémák és nehézségek)</i>	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	2,35 (1,11)	2,76 (1,09)	2,29 (1,10)	8,99	0,001
5	2,24 (1,02)	2,56 (1,06)	2,42 (1,12)	3,39	0,03
6	2,04 (1,01)	2,63 (1,17)	2,36 (0,96)	11,55	0,001
7	2,07 (1,05)	2,67 (1,11)	2,34 (1,12)	20,11	0,001
10	2,11 (0,89)	2,71 (1,01)	2,40 (0,67)	18,02	0,001
F	3,09	1,29	0,53	–	
p	0,04	0,28	0,58		
<i>3. faktor (nyugtalanság, érzelmi instabilitás)</i>	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4	2,15 (1,10)	2,50 (1,13)	2,35 (1,13)	3,18	0,04
5	2,12 (1,12)	2,54 (1,16)	2,33 (1,11)	5,38	0,01
6	1,93 (0,84)	2,57 (1,01)	2,25 (0,96)	10,94	0,001
7	1,82 (0,98)	2,60 (1,19)	2,58 (1,10)	18,01	0,002
10	1,80 (0,90)	2,58 (1,12)	2,66 (0,78)	16,27	0,001
F	9,78	0,20	0,41	–	
p	0,04	0,81	0,66		

Az oppozíciós problémák és nehézségek (2. faktor) megítélése igen sokszínű. Akárcsak a figyelmi és kognitív problémáknál, a 4 évesek esetében az apák ezt jellemzőbbnek tartják, mint az anyák és a pedagógusok, azonban az 5 éveseknél az apák és a pedagógusok jellemzőbbnek vélik, mint az anyák. A 6–10 évesekről másképp gon-

dolkodnak a felnőttek: az apák szerint a legjellemzőbb, kevésbé a pedagógusok és még kevésbé az anyák szerint. A 6–10 évesek anyái kevésbé ítélik gyermekeiket türelmetlennek, nyugtalannak, másokat zavarónak, másokkal szembeszállónak, mint a 4–5 évesek anyái. Sem az apák, sem a pedagógusok véleményében nincs különbség az életkori csoportok mentén.

A nyugtalanságról, érzelmi instabilitásról (3. faktor) az értékelők a 4–6 évesek esetében különbözőképpen vélekednek. Az apák látják leginkább, az anyák kevésbé ingerlékenynek, különböző társas helyzetekben türelmetlennek gyerekeiket. Az iskolások körében a pedagógusok és az apák véleménye hasonló, az anyák által adott értékek alacsonyabbak, vagyis szerintük a gyerekekre ez kisebb mértékben jellemző. Értékelők szerint nézve, a 6–10 éves gyerekek anyái kevésbé tartják jellemzőnek ezeket, mint a 4–5 évesek anyái, illetve a tanítók jellemzőbbnek látják, mint az óvodapedagógusok. Az apák véleménye egységes.

Az adatok ismét azt mutatják, hogy az anyák a fiúkat és a lányokat hasonlóan ítélik meg mindegyik területen. A 6–10 évesek apái csak a 2. faktornál adtak szignifikánsan különböző értékelést a lányokról és a fiúkról: a fiúkra jobban jellemző a mások zavarása és az ellenálló viselkedés (6 éves: fiúk átlaga = 2,83, lányok átlaga = 2,43, $t = 2,05$ $p = 0,04$; 7 éves: fiúk átlaga = 2,88, lányok átlaga = 2,71, $t = 2,05$ $p = 0,03$; 10 éves: fiúk átlaga = 2,82, lányok átlaga = 2,61, $t = 2,10$ $p = 0,04$). A 6 évesekkel foglalkozó óvónők és a tanítók értékelik másképpen a lányokat és a fiúkat a 2. és a 3. faktor esetében. Egységesen a fiúkat – akárcsak az apák – ellenállóbbnak, másokat gyakrabban zavarónak tekintik (6 éves: fiúk átlaga = 2,51, lányok átlaga = 2,12, $t = 1,93$ $p = 0,05$; 7 éves: fiúk átlaga = 2,50, lányok átlaga = 2,20, $t = 1,90$ $p = 0,04$; 10 éves: fiúk átlaga = 2,60, lányok átlaga = 2,38, $t = 1,87$ $p = 0,05$). A nyugtalanság, a türelmetlenség, a negatív érzelmeik erőteljes kifejezése szerintük a lányokra jellemzőbb (6 éves: fiúk átlaga = 2,02, lányok átlaga = 2,45, $t = 2,20$, $p = 0,03$; 7 éves: fiúk átlaga = 2,45, lányok átlaga = 2,71, $t = 2,28$, $p = 0,03$; 10 éves: fiúk átlaga = 2,54, lányok átlaga = 2,82, $t = 2,43$, $p = 0,04$).

Regresszioelemzéssel tártuk fel, hogy a gyermekek problémamegoldásáról gondoltak (pozitív viszonyulás, negatív viszonyulás, negatív érzelmek kifejezése) miként függnek a másik két mérőeszközzel mért területek megítélésétől, illetve három háttér-tényezőtől (család összetétele, anya és apa iskolai végzettsége). Ennek értelmében függő változónak a három faktort, függetlennek a további öt faktort és a három környezeti tényezőt vontuk be (minden életkori mintán a regressziós egyenesre való illeszkedést kifejező Goodness-of-fit érték 0,69 vagy e feletti). A regresszioelemzést külön-külön végeztük el az anyák, az apák és a pedagógusok által adott értékekkel, a független változók köre értékelőnként kismértékben eltérő volt. A szülőknél a családszerkezet mellett csak a saját iskolai végzettségüket vontuk be, a pedagógusoknál mindkét iskolai végzettséget, hiszen a külföldi vizsgálatok (pl. Webster-Stratton, 1988) alapján ez az egyik legmeghatározóbb a gyermek gondolkodásának és viselkedésének megítélésékor. Az eredményeket a 13–15. táblázat szemlélteti. A könnyebb áttekinthetőség érdekében szürke háttér emeli ki a kortársi problémákkal kapcsolatos eredményeket.

13. táblázat. A regresszióelemzés életkori eredményei az anyák értékelése alapján ($r \times \beta$, %)

Függetlenül változó	4 éves						5 éves						6 éves						7 éves						10 éves					
													Függő változó																	
	SZPMG 1. (kortárs)	SZPMG 2. (kortárs)	SZPMG 3. (kortárs)	SZPMG 4. (felöltt)	SZPMG 5. (felöltt)	SZPMG 6. (felöltt)	SZPMG 1. (kortárs)	SZPMG 2. (kortárs)	SZPMG 3. (kortárs)	SZPMG 4. (felöltt)	SZPMG 5. (felöltt)	SZPMG 6. (felöltt)	SZPMG 1. (kortárs)	SZPMG 2. (kortárs)	SZPMG 3. (kortárs)	SZPMG 4. (felöltt)	SZPMG 5. (felöltt)	SZPMG 6. (felöltt)	SZPMG 1. (kortárs)	SZPMG 2. (kortárs)	SZPMG 3. (kortárs)	SZPMG 4. (felöltt)	SZPMG 5. (felöltt)	SZPMG 6. (felöltt)	SZPMG 1. (kortárs)	SZPMG 2. (kortárs)	SZPMG 3. (kortárs)	SZPMG 4. (felöltt)	SZPMG 5. (felöltt)	SZPMG 6. (felöltt)
GYKN 1.	2	2	1	2	9	2	2	1	9	2	4	4	3	2	14	6	3	11	3	3	15	3	5	15	2	3	15	2	7	12
GYKN 2.	44	1	2	42	2	n.s.	18	5	3	19	1	5	45	n.s.	5	24	2	6	40	2	n.s.	21	n.s.	3	36	3	2	29	2	5
GYM 1.	n.s.	26	7	3	24	5	n.s.	23	2	1	14	4	2	26	10	3	19	9	6	33	12	3	22	9	5	30	12	2	19	9
GYM 2.	3	1	3	2	1	6	2	2	2	1	4	5	3	3	9	5	5	4	2	8	11	n.s.	9	4	4	10	7	2	5	4
GYM 3.	1	11	2	2	4	3	1	9	15	4	5	6	2	17	10	2	13	14	3	10	15	2	12	14	2	9	10	4	10	11
ANYIV	1	1	1	1	n.s.	3	1	1	1	1	2	2	2	2	4	2	2	3	2	3	4	4	5	5	5	2	2	4	5	3
CSSZ	3	1	2	2	2	3	7	1	2	9	8	3	5	2	2	4	3	5	4	2	3	4	3	4	2	2	1	3	3	2
Összes megmagyarázott variancia (R ²)	19	41	6	4	38	20	7	32	12	11	24	11	1	52	42	10	43	40	15	57	55	8	56	48	7	54	34	15	47	36

Megjegyzés: SZPMG 1. (kortárs) = pozitív viszonyulás, SZPMG 2. (kortárs) = negatív viszonyulás, SZPMG 3. (kortárs) = negatív viszonyulás, SZPMG 4. (felöltt) = pozitív viszonyulás, SZPMG 5. (felöltt) = negatív viszonyulás, SZPMG 6. (felöltt) = negatív viszonyulás; GYKN 1. = alkalmazkodási nehézségek, GYKN 2. = proszocialitás; GYM 1. = figyelmi és kognitív problémák, GYM 2. = oppozíciós problémák és nehézségek, GYM 3. = nyugtalanság, érzelmi instabilitás; ANYIV = anya iskolai végzettsége, CSSZ = családszerkezet (kivel él együtt a gyermek); $p < 0,05$; r = korrelációs együttható; β = regressziós együttható; $r \times \beta$ = megmagyarázott variancia értéke; n.s. = nem szignifikáns

14. táblázat. A regresszioelemzés életkori eredményei az apák értékelése alapján ($r \times \beta$, %)

Független változó	4 éves					5 éves					6 éves						7 éves					10 éves								
	Függő változó																													
	SZPMG 1. (kortárs)	SZPMG 2. (kortárs)	SZPMG 3. (kortárs)	SZPMG 4. (felöltt)	SZPMG 5. (felöltt)	SZPMG 6. (felöltt)	SZPMG 1. (kortárs)	SZPMG 2. (kortárs)	SZPMG 3. (kortárs)	SZPMG 4. (felöltt)	SZPMG 5. (felöltt)	SZPMG 6. (felöltt)	SZPMG 1. (kortárs)	SZPMG 2. (kortárs)	SZPMG 3. (kortárs)	SZPMG 4. (felöltt)	SZPMG 5. (felöltt)	SZPMG 6. (felöltt)	SZPMG 1. (kortárs)	SZPMG 2. (kortárs)	SZPMG 3. (kortárs)	SZPMG 4. (felöltt)	SZPMG 5. (felöltt)	SZPMG 6. (felöltt)						
GYKN 1.	2	3	7	1	5	5	n.s.	3	10	3	5	4	2	5	11	1	10	12	2	4	10	2	10	15	2	7	12	1	8	7
GYKN 2.	30	3	2	19	n.s.	6	36	n.s.	2	8	3	1	43	1	2	14	n.s.	1	39	5	2	20	2	2	30	2	6	19	n.s.	4
GYM 1.	n.s.	6	5	9	6	3	2	10	7	3	5	5	2	9	5	5	3	2	3	10	10	5	6	5	2	7	13	4	6	n.s.
GYM 2.	2	4	10	3	10	6	5	12	9	2	11	17	n.s.	5	14	3	9	12	3	3	11	2	4	6	n.s.	5	10	5	2	4
GYM 3.	n.s.	8	6	1	3	2	1	8	4	1	2	2	2	7	8	2	7	10	n.s.	6	10	2	8	6	3	7	8	2	10	5
APIV	3	1	1	1	2	1	1	1	2	1	3	3	2	3	4	2	2	3	2	2	3	2	3	4	2	3	2	5	2	5
CSSZ	3	2	2	1	n.s.	1	2	3	2	1	1	n.s.	2	2	2	3	4	2	2	1	2	1	1	2	2	1	1	n.s.	n.s.	2
Összes megmagyarázott variancia (R ²)	7	21	23	9	26	12	7	30	29	7	18	19	9	25	36	4	20	17	16	21	33	9	20	18	14	28	40	9	19	10

Megjegyzés: SZPMG 1. (kortárs) = pozitív viszonyulás, SZPMG 2. (kortárs) = negatív viszonyulás, SZPMG 3. (kortárs) = negatív érzelmek, SZPMG 4. (felöltt) = pozitív viszonyulás, SZPMG 5. (felöltt) = negatív viszonyulás, SZPMG 6. (felöltt) = negatív érzelmek; GYKN 1. = alkalmazkodási nehézségek, GYKN 2. = proszocialitás; GYM 1. = figyelmi és kognitív problémák, GYM 2. = oppozíciós problémák és nehézségek, GYM 3. = nyugtalanság, érzelmi instabilitás; APIV = apa iskolai végzettsége, CSSZ = családsterket (kivel él együtt a gyermek); $p < 0,05$; r = korrelációs együttható; b = regressziós együttható; $r \times \beta$ = megmagyarázott variancia értéke; n.s. = nem szignifikáns

15. táblázat. A regresszioelemzés életkori eredményei a pedagógusok értékelése alapján ($r \times \beta$, %)

Függően változó	4 éves						5 éves						6 éves						7 éves						10 éves					
	Függő változó						Függő változó						Függő változó						Függő változó						Függő változó					
	SZPMG 1. (kortárs)	SZPMG 2. (kortárs)	SZPMG 3. (kortárs)	SZPMG 4. (felnőtt)	SZPMG 5. (felnőtt)	SZPMG 6. (felnőtt)	SZPMG 1. (kortárs)	SZPMG 2. (kortárs)	SZPMG 3. (kortárs)	SZPMG 4. (felnőtt)	SZPMG 5. (felnőtt)	SZPMG 6. (felnőtt)	SZPMG 1. (kortárs)	SZPMG 2. (kortárs)	SZPMG 3. (kortárs)	SZPMG 4. (felnőtt)	SZPMG 5. (felnőtt)	SZPMG 6. (felnőtt)	SZPMG 1. (kortárs)	SZPMG 2. (kortárs)	SZPMG 3. (kortárs)	SZPMG 4. (felnőtt)	SZPMG 5. (felnőtt)	SZPMG 6. (felnőtt)	SZPMG 1. (kortárs)	SZPMG 2. (kortárs)	SZPMG 3. (kortárs)	SZPMG 4. (felnőtt)	SZPMG 5. (felnőtt)	SZPMG 6. (felnőtt)
GYKN 1.	1 10	2 3	3 6	8 8	3 9	3 3	3 9	3 3	2 2	3 3	5 5	2 3	5 5	3 3	5 5	1 4	5 5	2 3	2 4	4 4	5 5	3 3	6 6	4 4	4 4	4 4	2 2	4 4	5 5	6 6
GYKN 2.	25 2	3 4	3 3	2 2	34 4	2 6	34 4	2 2	6 6	n.s. 4	4 4	4 4	38 4	3 3	n.s. 8	3 3	2 2	2 2	44 2	n.s. 5	3 3	5 5	1 5	44 2	2 1	44 2	1 10	2 2	3 3	3 3
GYM 1.	2 1	3 5	3 4	3 4	2 5	1 3	2 5	1 3	1 3	4 4	4 4	4 4	1 3	3 3	3 3	2 2	3 3	3 3	3 3	3 3	5 5	2 5	5 5	3 3	3 3	4 3	4 3	4 3	4 3	3 3
GYM 2.	3 2	3 2	2 2	2 2	n.s. 3	1 n.s.	3 1	3 1	4 4	4 4	4 4	4 4	2 2	6 6	3 3	1 7	3 3	7 3	3 3	6 6	4 5	4 5	9 9	2 6	3 3	2 3	2 4	10 10	4 4	10 10
GYM 3.	2 1	2 2	2 n.s.	4 4	n.s. 4	2 4	n.s. 4	2 4	3 3	3 3	3 3	3 3	n.s. 9	3 3	3 3	2 5	6 6	2 2	2 3	5 5	2 2	4 4	3 3	4 4	3 3	3 3	5 5	4 4	7 7	4 4
ANYIV	2 1	4 2	4 2	4 1	4 n.s.	3 1	4 n.s.	3 1	2 2	2 2	2 2	2 2	9 n.s.	2 1	2 1	1 1	2 2	3 3	2 2	1 1	6 6	2 2	4 4	5 5	5 5	6 6	2 2	6 6	2 2	6 6
APIV	3 16	6 3	6 3	3 3	3 11	7 6	3 11	7 6	6 3	6 3	6 3	6 3	7 7	12 12	10 8	5 8	8 8	4 4	4 3	5 6	3 4	4 4	10 10	7 7	2 2	4 4	8 8	2 2	4 4	8 8
CSSZ	2 6	4 4	3 3	8 8	2 6	5 4	6 5	4 5	4 5	3 3	8 7	3 8	8 7	34 34	29 29	7 7	23 23	23 23	16 16	24 24	3 3	32 32	42 42	20 20	24 24	30 30	12 12	35 35	29 29	29 29
Összes meggyarazott variancia (R^2)	1 23	21 6	16 26		13 32	22 5	24 24	23 23					28 28	34 34	29 29	7 7	23 23	23 23	16 16	24 24	3 3	32 32	42 42	20 20	24 24	30 30	12 12	35 35	29 29	29 29

Megjegyzés: SZPMG 1. (kortárs) = pozitív viszonyulás, SZPMG 2. (kortárs) = negatív viszonyulás, SZPMG 3. (kortárs) = negatív viszonyulás, SZPMG 4. (felnőtt) = pozitív viszonyulás, SZPMG 5. (felnőtt) = negatív viszonyulás, SZPMG 6. (felnőtt) = negatív viszonyulás; GYKN 1. = alkalmazkodási nehézségek, GYKN 2. = proszocialitás; GYM 1. = figyelem és kognitív problémák, GYM 2. = oppozíciós problémák és nehézségek, GYM 3. = nyugtalanság, érzelmi instabilitás; ANYIV = anya iskolai végzettsége, APIV = apa iskolai végzettsége; CSSZ = családszerkezet (kivel él együtt a gyermek); $p < 0,05$; r = korrelációs együttható; β = regressziós együttható; $r \times \beta$ = megmagyarázott variancia értéke; n.s. = nem szignifikáns

A szülők iskolai végzettségének és a családszerkezet kategóriái megegyeznek a 6. táblázatban bemutatottakkal (a kollégium és az albérlet nem szerepelt a kategóriák között). Ezek mentén az életkori alminták hasonlóságára már a mintaválasztáskor ügyeltünk. Sem az anyák, sem az apák végzettsége alapján nem különböznek az életkori alminták (anyák: $\chi^2 = 23,12$ $p = 0,09$; apák: $\chi^2 = 21,61$ $p = 0,15$), a végzettségek megoszlása közel hasonló a személyközi problémák felmérése során tapasztaltakkal. A családszerkezet kategóriáinak megoszlása ugyancsak azzal hasonló ($\chi^2 = 19,44$ $p = 0,13$), mindegyik életkorban főként az anyával és az apával (67–76%), kisebb arányban vagy az anyával és testvérrel, testvérekkel, vagy az apával és testvérrel, testvérekkel élnek a gyerekek egy háztartásban (együtt 17–21%). Csak néhány százaléknyi gyermek lakik az édesanyjával vagy az édesapjával és más személyekkel, a legtöbbjük a nagyszülőkkel (2–4%).

A vizsgált területek ellentétes tartalmából következik, hogy mindhárom értékelőnél az alkalmazkodási nehézségek (GYKN 1.) hatása igen alacsony vagy nem szignifikáns a pozitív viszonyulást kifejező faktorra, illetve a proszocialitás (GYKN 2.) esetében is a problémamegoldáshoz való negatív viszonyulás és a negatív érzelmek kifejezése faktornál mind a felnőttekkel, mind a kortársakkal kapcsolatos probléma esetében.

A megmagyarázott varianciák értékei közül döntő többségben az anyáké a legmagasabb, vagyis azt, hogy miként vélekednek a gyerekek problémamegoldásáról, leginkább náluk határozzák meg a kiválasztott változóról gondoltak. Legkevésbé az apák véleménye függ ezektől, és leginkább a negatív érzelmek kifejezéséről és a negatív viszonyulásról való vélekedésüket befolyásolják. A negatív viszonyulás és a negatív érzelmek kifejezése esetében az óvodai évek alatt a pedagógusok és az apák, az iskolai években a pedagógusok és az anyák értékei hasonlóak.

Mindhárom értékelőnél a pozitív viszonyulás megítélésében igen fontos szerepet játszik az, amit a gyerekek proszocialitásáról gondolnak. E tekintetben semmilyen tendenciaszerű változás nem feltételezhető, az értékek mindegyik életkorban igen magasak. Ugyanakkor jól látható, hogy a negatív érzelmek kifejezésének megítélésében az óvodai évekhez képest az iskolai években nagyobb súllyal számít az anyáknál a nyugtalanság és az érzelmi instabilitás, valamint a viselkedésbeli nehézségek megítélése mind a kortársi, mind a felnőttekkel kapcsolatos problémák megoldásánál. Ezzel szemben az apáknál az érzelmi instabilitásról gondoltak hatása egyre kisebb. Az óvodapedagógusoknál és a tanítóknál a független változóról gondoltak közel hasonló mértékben határozzák meg a gyerekek problémamegoldásáról való vélekedésüket. Azonban abban eltérnek a szülőktől, hogy a családiháttér-változóktól jobban függ a véleményük: főként a családszerkezetnek és a szülői végzettségek közül az apa legmagasabb iskolai végzettségének jelentős a magyarázóereje mind a kortársakkal, mind a felnőttekkel kapcsolatos problémamegoldás megítélésénél.

3.2.2.3. Óvodások személy- és helyzetspecifikus problémamegoldása

Az SPSI–R kérdőív hosszabb változatának struktúrája mellett a személyközi problémák feltárásának eredményei és a szülők vélekedései jelentős mértékben segítettek az óvodások helyzet- és személyspecifikus problémamegoldásának vizsgálatára szolgáló eszköz kidolgozását. A helyzetspecifikusság ebben az esetben az óvodai környezetet, a személyspecifikusság a kortársakat, a velük való interakciókat jelenti. A feltárt problémakörök és a szülői, kortársakkal kapcsolatos vélemények a nyolc helyzet meghatározásának, a kérdőív struktúrája az új eszköz szerkezetének, vizsgált területeinek (problémaorientáció, énhatékonyság, megoldási mód) és kérdéseinek volt az alapja. Hasonló vizsgálatot, megküzdési stratégiák gyakoriságának elemzését végeztünk már (lásd *Zsolnai, Kasik és Lesznyák, 2008*) óvodások körében, ám akkor csak annak azonosítása volt a cél, mit tenne abban a helyzetben a gyermek, vagyis kizárólag a megoldási mód megadását kértük.

A 16. táblázat tartalmazza a keresztábra-elemzés eredményeit: helyzetenként az orientáció, az énhatékonyság és a megoldási mód szerinti életkori elkülönüléseket. A mérést két hét múlva megismételtük, a táblázat ennek eredményeit is tartalmazza. A korábbi vizsgálatok alapján azt feltételeztük, hogy leginkább a megoldási mód területén lesz életkori eltérés, a hatévesek különülnek el a fiatalabbaktól, és főként ebben az életkorban különböznek a fiúk és lányok választott megoldási módjai. Feltételeztük, hogy az ismételt mérés során az elsővel hasonló eredményeket kapunk, illetve a szülők iskolai végzettsége és a testvér száma alapján kialakított csoportok között azonosítható számottevő különbség.

A hipotézissel ellentétben az első és az ismételt mérés során is a legtöbb helyzetnél a négyévesek különülnek el szignifikánsan az idősebbektől mindhárom területen (orientáció, énhatékonyság, megoldási mód). Három helyzetnél (kizárás, piszkálás, megütés) az idősebbekre jellemzőbb, hogy meg akarják oldani a problémát, a többinél nincs e tekintetben jelentős életkori különbség. Minden életkorban a meg akarom oldani jelentésű választ fogalmaztak meg túlnyomó többségben; jóval kisebb arányban a nem akarom és a nem tudom jelentésűt.

Az énhatékonyságnál több a szignifikáns életkori különbség: a kizárásról, a piszkálásról, a zavarásról és a kiabálásról szóló helyzeteknél főként a hatévesek nagyobb arányban nyilatkoztak úgy, hogy meg tudják oldani, képesek megváltoztatni a helyzetet. A négyévesek válaszolták a legnagyobb arányban azt, hogy nem tudom, meg tudom-e oldani. A kiabálást tartalmazó helyzet kivételével a második mérés során nincs szignifikáns különbség az életkori csoportok között, ami mutathatja a *Landy (2009)* által tapasztaltakat: a megoldásba vetett hit nagyobb mértékben függ az aktuális állapottól, a gyermekkel történt események hatásától, azok feldolgozásától, mint az adott helyzet megoldásának szándéka (minden helyzetnél az orientáció az első és a második mérés eredményei alapján azonos).

16. táblázat. A személy- és helyzetspecifikus problémamegoldás életkori különbségei

Társas helyzet Mért terület	I. mérés		Ismételt mérés (két hét múlva)	
	Szignifikánsan elkülönülő életkori csoportok	χ^2 (p)	Szignifikánsan elkülönülő élet- kori csoportok	χ^2 (p)
Kizárják a játékból				
Orientáció	{4, 5} – {6}	8,02 (0,01)	{4, 5} – {6}	12,23 (0,01)
Énhatékonyság	{4, 5} – {6}	21,99 (0,00)	n.s.	
Megoldási mód	{4} – {5, 6}	13,89 (0,00)	n.s.	
Piszkálják				
Orientáció	{4} – {5, 6}	5,09 (0,05)	{4} – {5, 6}	7,11 (0,05)
Énhatékonyság	{4, 5} – {6}	7,02 (0,03)	n.s.	
Megoldási mód	{4, 5} – {6}	16,36 (0,00)	{4} – {5, 6}	21,01 (0,00)
Elveszik a játékát				
Orientáció	n.s.		n.s.	
Énhatékonyság	n.s.		n.s.	
Megoldási mód	{4} – {5, 6}	6,25 (0,04)	{4} – {5, 6}	5,47 (0,04)
Játék közben zavarják				
Orientáció	n.s.		n.s.	
Énhatékonyság	{4} – {5, 6}	6,60 (0,03)	n.s.	
Megoldási mód	{4} – {5, 6}	15,78 (0,00)	{4} – {5, 6}	9,22 (0,02)
Megütik				
Orientáció	{4, 5} – {6}	6,92 (0,03)	{4, 5} – {6}	9,12 (0,02)
Énhatékonyság	n.s.		n.s.	
Megoldási mód	{4} – {5, 6}	14,14 (0,00)	{4} – {5, 6}	12,15 (0,01)
Kiabálnak vele				
Orientáció	n.s.		n.s.	
Énhatékonyság	{4, 5} – {6}	14,59 (0,00)	{4, 5} – {6}	11,33 (0,00)
Megoldási mód	{4, 5} – {6}	6,23 (0,04)	{4, 5} – {6}	8,99 (0,04)
Csúfolják				
Orientáció	n.s.		n.s.	
Énhatékonyság	n.s.		n.s.	
Megoldási mód	{4} – {5, 6}	6,36 (0,04)	{4} – {5, 6}	8,34 (0,04)
Árulkodnak róla a pedagógusnak				
Orientáció	n.s.		n.s.	
Énhatékonyság	n.s.		n.s.	
Megoldási mód	n.s.		n.s.	

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns; {} szignifikánsan elkülönülő csoport, csoportok

Ugyancsak nagymértékű azonosságot mutat a két mérésben a megoldási módok eloszlása (gondolkodik, negatív érzelmek és cselekvések, pozitív érzelmek és cselekvések, vegyes érzelmek és cselekvések, elkerülés, társ segítségül hívása, pedagógus segítségül hívása). A két idősebb korosztályra mindegyik helyzetnél nagyobb arányban jellemző a negatív érzelmek és cselekvések említése, valamint az elkerülés, mint a négyévesekre, akik főként a pedagógus segítségét kérik. Az elkerülés igen kis arányban fordul elő fizikai vagy verbális bántalmazás esetén (kiabálnak vele társai, megütik őt), ez inkább a csúfolásnál és a játék közbeni zavarásnál jellemző megoldás. Mindegyik helyzetnél nagyon alacsony annak a válasznak az aránya, hogy végiggondolja, mit is tehet ebben a helyzetben, ami ugyancsak alátámasztja a korábbi kutatások eredményeit (pl. *Landy*, 2009).

A két mérés közötti kapcsolat, a megoszlások hasonlóságának vizsgálata jól szemlélteti a három egység közötti különbségeket. A korrelációs értékek (Φ) az orientációnál a legmagasabbak (0,67 vagy e feletti, a pedagógusnak való árulkodásnál a legnagyobb, 0,77 – minden esetben $p = 0,01$), alacsonyabbak a megoldási módnál (0,45–0,53, $p = 0,02$ és 0,03) és legalacsonyabbak az énhatékonyságnál (0,25–,37, minden esetben $p = 0,05$).

Az életkori minták kis elemszáma miatt a nem szerinti különbségeket a teljes mintán vizsgáltuk. Mindkét mérésnél három helyzetnél (I. mérésnél kizárják a játékból: $\chi^2 = 22,12$; megüt: $\chi^2 = 15,11$, kiabál: $\chi^2 = 20,45$; II. mérésnél kizárják a játékból: $\chi^2 = 20,11$; megüt: $\chi^2 = 14,65$, kiabál: $\chi^2 = 23,11$ – minden esetben $p < 0,05$) szignifikáns a fiúk és a lányok választásának eltérése: a lányok a kizárásnál nagyobb arányban választanak az elkerülést és a pedagógus segítségül hívását, mint a fiúk, akikre a negatív érzelmek kifejezése jellemzőbb, akárcsak a megütésről és a kiabálásról szóló szituációkban, ezekben a lányok inkább a pedagógus vagy egy kortárs segítségét kérnék.

Számos kutatás tapasztalata az, hogy a testvérekkel rendelkező és nem rendelkező gyerekek között már óvodások körében is kimutatható viselkedésbeli eltérés, a problémamegoldás esetében főként a megoldási mód alapján különböznek a gyerekek (pl. *Grusec* és *Davidov*, 2007). A teljes mintát három részre osztottuk (nincs testvére, egy testvére van, több testvére van – egyes vizsgálatokban elkülönítik az idősebb és a fiatalabb testvérrel rendelkezőket is, ám így nagyon kis elemszámúak lettek volna a minták). Három megoldási mód és egy orientáció esetében különbözik e három csoport az első mérés alapján. A megüt, a piszkál és az elveszi a játékot helyzetekben a több testvérrel rendelkezők elkülönülnek, náluk a megoldási módok közül a negatív érzelmek, cselekvések jellemzőbbek, mint az egy testvérrel rendelkezőkre vagy azokra, akiknek nincsen testvérük. A második mérésnél csak a megüt és az elveszi a játékot helyzet esetében azonosítottuk ezt (I. mérésnél megüt: $\chi^2 = 16,10$; piszkál: $\chi^2 = 11,34$, elveszi a játékot: $\chi^2 = 17,45$; II. mérésnél megüt: $\chi^2 = 15,07$; elveszi a játékot: $\chi^2 = 21,89$ – minden esetben $p < 0,05$).

Webster-Stratton (1988) az iskolai végzettséget a szülői nevelési stílus és gyakorlat egyik mutatójának tekinti, ami önmagában nem elegendő ahhoz, hogy következtetéseket lehessen levonni a szülői nevelésről, ám – kutatásai alapján – óvodáskorban nagymértékű a hasonlóság a viselkedésbeli problémák gyermek általi megoldása és a szülők saját problémamegoldásukról alkotott véleménye között, aminek szerinte az egyik oka a minta- és modellkövetés. Ezt a pedagógusok vélekedései is megerősítik, a magasabb végzettséggel rendelkező szülők gyerekeitől más megoldási stílust várnak el, mint az alacsonyabb végzettséggel rendelkezők gyerekeitől (lásd *Webster-Stratton és Lindsay*, 1999). Mindezek alapján a teljes mintán vizsgáltuk, van-e a szülők iskolai végzettsége szerinti csoportok között jelentős eltérés. Az anyák 24%-a együttesen szakmunkásképzőben szerzett bizonyítvánnyal vagy nyolc általánossal rendelkezett, 47%-uk érettségivel, 29%-uk főiskolai vagy egyetemi diplomával, illetve PhD-fokozattal. Az apáknál ugyanebben a sorrendben: 28, 53 és 19%. Az eloszlások között nincs szignifikáns különbség ($\chi^2 = 28,34$ $p = 0,18$). E három csoport között csak az anyák esetében van jelentős eltérés a megoldási módok arányában két helyzetnél. A csúfolásnál és a piszkálásnál a főiskolai, egyetemi diplomával, PhD-fokozattal rendelkező anyák gyerekei nagyobb arányban választották az elkerülést és a pedagógus segítségül hívását, mint a másik két csoportba tartozók, akik inkább a negatív érzelmek kifejezését és a társ segítségül hívását említették nagyobb mértékben (csúfolás: $\chi^2 = 8,34$ $p = 0,03$, piszkálás: $\chi^2 = 11,02$ $p = 0,03$).

3.2.2.4. A 4–10 évesekkel végzett vizsgálatok eredményeinek összegzése

A külső értékelők vélekedései közötti – egy-egy gyermekre és csoportra vonatkozó – hasonlóságok és különbségek ismerete alapvető feltétele minden segítő-fejlesztő program kidolgozásának. A gyerekek problémamegoldásának megítélését számos környezeti tényező befolyásolja (lásd *Beelman, Pfingsten és Losel*, 1994; *Chen*, 2006), ezért a fejlesztő tevékenységek előtt annak ismerete is szükséges, ezek közül melyek a legmeghatározóbbak. Ennek megfelelően azt is elemeztük, milyen összefüggés áll fenn a vizsgált területek, valamint a problémamegoldásról való vélekedés és néhány családháttér-változó (családszerkezet, apa és anya iskolai végzettsége) között.

A hasonló külföldi vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy ebben az életkori szakaszban a szülők és a pedagógusok véleménye között markánsabb az eltérés, mint az anyák és az apák ítéletei között, valamint a fiúk és a lányok között a pedagógusok több különbséget érzékelnek, mint a szülők (pl. *Kolko és Kazdin*, 1993; *Vitaro, Gagno és Tremblay*, 1991; *Webster-Stratton*, 1988). Számos korábbi kutatás szerint a pedagógusok a negatív tulajdonságokat jellemzőbbnek vélik, mint a szülők, illetve a pedagógusok értékeléséhez képest a gyermek pozitív jellemzőit felül-, negatív jellemzőit alulértékelik a szülők, főként az anyák (pl. *Webster-Stratton és Lindsay*, 1999).

Az értékelők ítéletei és azok különbségei csak részben tükrözik a korábbi kutatási tapasztalatokat. Azokkal teljes mértékben megegyezik, hogy az anyák ítéletei a leginkább pozitívak, csak néhány negatív viselkedésbeli sajátosságot tartanak problémának, minden életkorban ők tekintik legproszociálisabbnak a gyerekeket, illetve a fiúkat és a lányokat értékelő anyák véleménye hasonló. Ugyancsak összhangban áll más eredménnyel az, hogy a pedagógusok látják leginkább eltérően a lányokat és a fiúkat, illetve a fiúk és a lányok különbségeiről hasonlóan vélekednek, mint az apák. Eltérő eredmény, hogy számos esetben nem a pedagógusok, hanem az apák gondolják leginkább problémásnak gyermekük gondolkodását és viselkedését (figyelmi és kognitív problémák, oppozíciós problémák, nyugtalanság és érzelmi instabilitás), és ezeknél a különböző életkorú gyerekek apáinak véleménye többnyire egységes.

A problémamegoldáshoz való pozitív viszonyulást hasonlóan látják a szülők, közülük eltérően a pedagógusok, akik szerint ez kevésbé jellemző a gyerekekre mindegyik életkorban, és ez független attól, hogy a problémamegoldás kortárssal vagy felnőttel kapcsolatos. Ezzel szemben a negatív viszonyulást, a negatív érzelmek kifejezését, az alkalmazkodási nehézségeket, valamint a nyugtalanságot, érzelmi instabilitást másként értékelik az anyák, az apák és a pedagógusok. A kortárssal kapcsolatos problémamegoldásban megnyilvánuló negatív viszonyulás és a kortársak irányába mutatott negatív érzelmek kifejezése az apák szerint a legjellemzőbb és a pedagógusok szerint a legkevésbé. Ettől a felnőttekkel kapcsolatos problémamegoldás megítélése annyiban tér el, hogy a 7–10 évesekről megegyezik a szülők véleménye, a pedagógusok ezt kevésbé tartják jellemzőnek. Hasonló a helyzet a nyugtalanság, érzelmi instabilitás megítélésében: míg az óvodásokat eltérően ítélik meg a felnőttek, addig a 7–10 éveseknél az apák és a pedagógusok véleménye egyező, az anyák náluk kevésbé tartják ezt jellemzőnek. A negatív érzelmek kifejezéséről és a negatív viszonyulásról kapott adatok összességében alátámasztják például a *Tepeli és Yılmaz* (2013) által tapasztaltakat, miszerint a negatív viszonyulás, a problémák elkerülése az 5–6 évesekre jobban jellemző, mint a 3–4 évesekre.

Minden életkori csoportnál az anyák vélik úgy leginkább, hogy gyermekük küzd valamilyen alkalmazkodási nehézséggel, a pedagógusok a legkevésbé. Több nemzetközi kérdőíves vizsgálat szerint a beilleszkedési, alkalmazkodási nehézségekkel kapcsolatban az anyák megítélése igen szorosan korrelál a megfigyelések eredményével. Ennek lehetséges oka az, hogy leginkább ők tudnak a gyermek ilyen jellegű problémáiról, velük osztják ezt meg a gyerekek, amit a gyerek-anya kommunikáció és a kötődés minősége magyaráz leginkább (pl. *Pettit, Dodge és Brown, 1988; Pianta, Nimetz és Bennett, 2006; Spivack, Platt és Shure, 1976*). Ezzel szemben az anyák szerint jellemző legkevésbé mindegyik életkorban valamilyen oppozíciós probléma. Az apák és a pedagógusok ellenállóbbnak, felnőttekkel és kortársakkal egyaránt gyakrabban vitatkoznak látják a gyerekeket. Ugyancsak az apák mindegyik életkori csoportnál jellemzőbbnek tartják a figyelemmel, kognitív jellemzőkkel kapcsolatos nehézségeket és az ezekhez kapcsolódó társas problémákat, mint az anyák és

a pedagógusok. Más vizsgálatok (pl. *Flouri és Buchanan, 2004*) szerint is a kognitív természetű problémák esetében az anyáknál az apák értékelése kritikusabb, főként a magas iskolai végzettséggel rendelkező apák ítélete, ami – többek között – magas elvárásukat tükrözi.

A proszocialitást mindegyik életkorban az anyák vagy az anyák a pedagógusokkal együtt jellemzőbbnek tartják, mint az apák. A külföldi vizsgálatok alapján az anyák nemcsak az óvodáskorú, hanem az idősebb gyerekeiket is segítőbbnek és másokkal együttműködőbbnek tekintik, mint az apák vagy a pedagógusok (pl. *Collins és Russell, 1991; Eisenberg, 1982, 1991*). *Hastings, McShane, Parker és Ladha (2007)* ezzel kapcsolatban úgy vélik, nem a szülők közötti különbség a mérvadó, hanem az, ahogyan az anyák lányaik vagy fiaik, illetve az apák lányaik vagy fiaik proszociális viselkedéséhez viszonyulnak, és értékelik azt, ami alapján elkülöníthető az inkább fiúkra és az inkább lányokra jellemző proszociális viselkedés. A kutatók megfigyelései alapján az anyák hatása mind a lányokra, mind a fiúkra nagyobb, és a pedagógus vélekedése hasonlóbb az apai vélekedéshez, amit e kutatásban a 4, a 7 és a 10 évesek körében mi is azonosítottunk.

Webster-Stratton (1988) szerint a szülők nagyobb különbségeket látnak a gyerekek között nemük, mint életkoruk alapján, amit nagymértékben magyaráznak az eltérő szerepelvárások. Ugyancsak gyakori jelenség, hogy a pedagógusok lányokról és fiúkról alkotott véleménye más, mint a szülőké. Az adatok tükrözik mindezt, hiszen az anyák hasonlóan értékelik a fiúkat és a lányokat mindegyik életkorban. Az apák értékelései főként a negatív érzelmek kifejezésének és az alkalmazkodási nehézségek megítélésében térnek el, ezek a fiúkra jobban jellemzőek. A legtöbb nem szerinti különbség a pedagógusok vélekedésében érhető tetten, szerintük is a fiúkra jellemzőbb a negatív viszonyulás és az alkalmazkodási nehézség, illetve mindegyik életkorban a lányokra a proszociális viselkedés. Utóbbi különbségről számoltak be korábbi vizsgálatainkban is óvodások és alsó tagozatos gyerekek pedagógusai a gyerekek megküzdési stratégiáival kapcsolatban (lásd *Zsolnai, Kasik és Lesznyák, 2008; Zsolnai és Kasik, 2009*).

A szülők és a pedagógusok – akár életkori, akár nem szerinti – eltérő vélekedését alapvetően meghatározza az, hogy más-más (otthoni, intézményi) szituációk alapján értékelik a gyerekeket. A szülők kevesebb ismerettel rendelkeznek a gyerek kortársaival kapcsolatos problémáinak megoldásáról, mint a pedagógusok, illetve gyakori, hogy a gyerekek otthoni környezetben jobban kimutatják negatív érzelmeiket, ellenállóbbak egy-egy személyközi probléma megoldása közben, mint az óvodában. Az is nagyon fontos szempont, hogy az otthoni és az óvodai, iskolai problémák olykor nagyon eltérő természetűek lehetnek (pl. *Vitaro, Gagno és Tremblay, 1991*).

A más helyzetek alapján történő értékelés lehet az egyik oka annak az eredménynek, hogy a pedagógusok kevesbé tartják jellemzőnek az ellenállást, a negatívérzelem-kifejezést, mint a szülők. A viselkedési szabályok, normák betartatása más-képpen történhet családon és intézményen belül, maguk a szabályok, normák sem

mindig egyeznek. Az anyák és az óvónők, tanítónők ítéleteinek különbsége azt is mutathatja, hogy a pedagógusok értékelésében kevésbé a nemi, inkább a pedagógusi szerep, a szerepkörrel járó elvárások érvényesülnek. Valószínű, ez elsősorban a viselkedésbeli problémák esetében érvényes megállapítás, hiszen a figyelmi és kognitív problémák megítélésében az anyák és a pedagógusok értékelése nagyon megegyezik, leginkább az iskolásoknál, ami tükrözheti azt is, kivel tanul, készül a gyermek otthon, a szülők közül kinek van több rálátása a gyermek ezen jellemzőire. Mindenképpen érdemes az összefüggések mögött álló jelenségeket a későbbiekben részletesen feltárni.

Az eltérő vélekedést okozhatja az is, hogy a pedagógusok értékelése – minél több ideje foglalkoznak a gyerekek egy csoportjával – egyre inkább összehasonlító, viszonyító jellegű, a szülőké kevésbé. Ezt egyértelműen jelzik az értékelések szórásértékei is, melyek a szülőknél közel hasonlóak mindegyik életkori mintán, azonban a pedagógusok értékelése alapján az óvodások körében az idősebb gyerekeknel kisebbek, mint a fiatalabbaknál, és a hétéveseknél nagyobbak, mint a 10 éveseknél (az együtt töltött időről szereztünk információkat: a 10 éveseket értékelő tanítók minimum három éve tanították a gyerekeket, illetve mindegyik óvodai csoportban minimum két éve az értékelő óvónő volt a csoportvezető). Ebből arra lehet következtetni, hogy a pedagógusok a hatéveseket hasonlóbbnak ítélik, mint a fiatalabbakat, homogénebbnek tekintik a csoportot, kevésbé feltételeznek nagy egyéni különbségeket a csoportjukba tartozó gyerekek között, és ugyanez lehet érvényes a 10 éveseket tanító pedagógusokra is.

A problémamegoldásról való vélekedést főként az anyáknál, legkevésbé az apáknál határozzák meg a független változóként felvett jellemzőkről gondoltak. A családihátér-változók (család összetétele, apa és anya iskolai végzettsége) a szülők esetében mindegyik életkorban kismértékű hatással bírnak a problémamegoldásról gondoltakra, a pedagógusok vélekedését nagyobb mértékben befolyásolja elsősorban a családszerkezet, illetve az apa iskolai végzettsége. E változók szerepet játszanak a szülők és a pedagógusok véleményének alakulásában, formálódásában, ami megegyezik néhány külföldi vizsgálat eredményével (*Grusec és Davidov, 2007*), ám fontos a jövőben megtalálni a markánsabb tényezőket.

Az óvodások kortársakkal és különböző szituációkkal kapcsolatos problémamegoldásának (orientáció, énhatékonyság, megoldási mód) vizsgálata alapján a négyévesek főként a megoldás módjában különböznek idősebb társaiktól, az énhatékonyság és főként az orientáció kevesebb helyzetnél mutat életkori különbséget. Ám ezek a jellemzők kizárólag ezekre a helyzetekre vonatkoznak, számos más olyan szituáció kiválasztható, ami mentén érdemes e területek jellemzőit feltárni, illetve részletesebb elemzést lehetővé tevő mérőeszközzel dolgozni. A hatévesek körében komplexebb helyzetek értékelését is érdemes elvégezni. Mindezek szükségességére utalnak például a gyerekek megjegyzései is. Az adatfelvevőktől kértük, minden gyermeki megjegyzést jegyezzenek fel. A hatévesek körében fordult elő (19 gye-

reknél, majdnem a felénél), hogy az orientációs résznél hozzátették: „de attól függ, ki az”. Ez a problémák értelmezésének és megoldásuk óvodáskor végére jellemző személyfüggőségét mutatja (Ranschburg, 2002), illetve összefügg a körülöttük lévők néhány szempont szerinti kategorizálásával, ami meghatározza, mit és kivel kapcsolatban tekintenek problémának (Gottman, 1997).

Érdemes a jövőben azt is nyomon követni, a két mérés között történt-e bármi olyan esemény, aminek a figyelembevétele fontos egy-egy gyermek válaszainak, a válaszok közötti kapcsolatok értelmezésekor. Ugyancsak fontos, hogy ezeket a helyzeteket milyen gyakran élik át a gyerekek, és ez milyen összefüggésben áll válaszaikkal, aminek egyik módja a szóbeli kikérdezés melletti megfigyeléssorozat lehet.

3.2.3. VIZSGÁLATOK DIÁKOK ÉS EGYETEMI HALLGATÓK KÖRÉBEN

Általános és középiskolai diákok, valamint egyetemisták körében összesen hét vizsgálatot folytattunk. Elsőként a keresztmetszeti és az ezekhez kapcsolódó összefüggés-vizsgálatok, ezt követően a longitudinális kutatások eredményeit mutatom be. Az alkalmazott eszközök részletes jellemzőit ugyancsak az egyes felmérésekről szóló részek elején ismertetem.

3.2.3.1. *A nem személyspecifikus problémamegoldás jellemzői 8–23 évesek körében – életkor, nem és iskolatípus szerinti különbségek*

A szociálisprobléma-megoldás fejlettségét először 2009-ben vizsgáltuk 8, 12, 15 és 18 évesek körében az SPSI–R rövid változatával. Bár a mérőeszköz serdülőkortól alkalmazható jó megbízhatósággal, egy kismintás bemérés eredményei alapján harmadik évfolyamos tanulókat is bevontunk a mérésbe. A kérdőívvel 2010-ben 20 és 23 éveseket vizsgáltunk, az ő jellemzőiket a 2009-es adatokkal együtt mutatom be. Mivel a résztvevők bárkire gondolhattak a kérdőív kitöltése közben, pontosan nem tudjuk, kivel kapcsolatos problémamegoldást tükröznek válaszaik – erre utal a nem személyspecifikus jelző.

A 2009-es vizsgálatban a gyerekek önjellemzése mellett a pedagógusok (osztályfőnökök) és a szülők közül az anyák is értékelték a diákok problémamegoldását. Az egyetemisták önmagukat jellemezték, külső értékelőket nem vontunk be. Az eredeti kérdőív 25 tétellel öt faktort alkot (pozitív orientáció, negatív orientáció, racionalitás, impulzivitás, elkerülés), amit mindegyik mintán és életkorban alátámasztott a faktorelemzés eredménye, vagyis a kérdőívtételek elrendeződése az angol kérdőívtételekével megegyező (a KMO-értékek 0,82 vagy e feletti). Az életkori mintákon elvégzett faktorelemzés eredményei hasonlóak, az önjellemzés esetében a faktorok

a változórendszer varianciájának legalább 46,7%-át, a szülői értékelésnél 54,1%-át, a pedagógusi mintán 51,2%-át magyarázza. A mérőeszköz megbízhatósági mutatói megfelelőek (17. táblázat).

17. táblázat. A mérőeszköz reliabilitásmutatói az értékelők alapján

Életkori minta	Értékelő		
	Tanuló/hallgató	Anya	Pedagógus
8	0,88	0,88	0,89
12	0,89	0,92	0,90
15	0,89	0,91	0,90
18	0,92	0,92	0,91
20	0,91	–	–
23	0,89	–	–

A vizsgálat célja az egyes faktorok mentén mért jellemzők életkor, nem és a 15–18 évesek körében iskolatípus szerinti fejlettségének, illetve az értékelők ítéletei közötti különbségek feltárása volt. A bemutatott külföldi vizsgálatok eredményei, általános tendenciái alapján azt feltételeztük, hogy a negatív és a pozitív orientáció elmentétesen változik, utóbbi lassú növekedést mutat, akárcsak a megoldási stílusok mindegyike; a pedagógusok és az anyák értékelése közül az anyáké áll közelebb az önjellemzéshez; a fiúk és a lányok jellemzői főként a 15–18 évesek körében térnek el; valamint az iskolatípus mentén markánsak a különbségek: vagy a szakiskolai tanulók különülnek el a gimnáziumi és a szakközépiskolai diákoktól, vagy a gimnáziumi diákok a szakközépiskolai és a szakiskolai kortársaiktól. Először az életkori jellemzőket, majd az értékelők ítéletei közötti különbségeket, ezt követően a nem és az iskolatípus alapján azonosított eltéréseket mutatom be.

Életkori sajátosságok. A 18. táblázat tartalmazza a faktorokon elért átlagokat és szórásokat értékelőnként, a 8–18 éveseknél az összevont mutatókat (az értékelők ítéleteinek átlagai), valamint a varianciaanalízis eredményeit (ANOVA, Tukey-b, F, p). Az eredmények alapján a tanulók, az anyák és a pedagógusok a problémamegoldás egyetlen területéről, az elkerülésről gondolkodtak egységesen – ezt szemlélteti az összevont mutató szerinti különbség is –, miszerint a problémák megoldásának halogatása, a helyzetből való kilépés, a megoldás abbahagyása a 18 évesek körében a leggyakoribb, ennél ritkábban fordul elő a 8–15 éveseknél. Az egyetemisták a 18 évesekkel alkotnak egy csoportot. Ez az a megoldási mód, amelyről Chang és munkatársai (2004) úgy vélik, talán az egyik legjobban megragadható viselkedésbeli jellemzőkkel bír.

18. táblázat. A szociálisprobléma-megoldás faktorainak életkori mérőszámai
(%, ANOVA: F, p)

Értékelő	Átlag/szórás	Életkori részminta						ANOVA	
		8	12	15	18	20	23	F	p
POZITÍV ORIENTÁCIÓ									
Tanuló (hallgató)	átlag	63	62	56	54	50	51	27,41	0,03
	szórás	15	13	13	11	15	16		
Anya	átlag	70	71	56	54	–	–	35,33	0,00
	szórás	15	14	12	12				
Pedagógus	átlag	62	54	53	53	–	–	19,65	0,01
	szórás	13	11	12	11				
Összevont mutató	átlag	65	63	54	54	–	–	21,62	0,02
	szórás	14	13	12	11				
NEGATÍV ORIENTÁCIÓ									
Tanuló (hallgató)	átlag	55	67	72	76	77	75	30,25	0,02
	szórás	16	14	11	12	14	15		
Anya	átlag	52	63	67	67	–	–	15,66	0,00
	szórás	15	13	12	11				
Pedagógus	átlag	59	63	72	75	–	–	40,23	0,00
	szórás	15	12	12	13				
Összevont mutató	átlag	55	64	71	73	–	–	24,15	0,00
	szórás	15	13	11	12				
RACIONALITÁS									
Tanuló (hallgató)	átlag	54	58	67	69	70	74	48,62	0,01
	szórás	17	15	12	12	12	13		
Anya	átlag	56	60	69	72	–	–	24,51	0,00
	szórás	16	14	14	11				
Pedagógus	átlag	52	50	56	67	–	–	15,60	0,03
	szórás	15	14	15	12				
Összevont mutató	átlag	54	56	64	69	–	–	26,11	0,02
	szórás	16	14	14	12				
IMPULZIVITÁS									
Tanuló (hallgató)	átlag	72	69	61	60	53	52	22,66	0,02
	szórás	11	14	17	15	17	16		
Anya	átlag	75	76	69	70	–	–	2,65	0,07
	szórás	12	14	12	13				
Pedagógus	átlag	65	73	74	73	–	–	21,33	0,03
	szórás	13	11	12	14				
Összevont mutató	átlag	72	74	68	67	–	–	15,75	0,03
	szórás	12	13	14	14				

Értékelő	Átlag/szórás	Életkori részminta						ANOVA	
		8	12	15	18	20	23	F	p
ELKERÜLÉS									
Tanuló (hallgató)	átlag	59	60	62	71	69	70	14,57	0,00
	szórás	16	14	13	12	15	14		
Anya	átlag	55	54	56	69	–	–	15,62	0,00
	szórás	16	15	14	14				
Pedagógus	átlag	56	61	62	71	–	–	15,51	0,00
	szórás	15	13	14	11				
Összevont mutató	átlag	56	58	60	70	–	–	24,12	0,00
	szórás	16	14	13	12				

A problémához és a problémamegoldáshoz való pozitív viszonyulást hasonlóan ítélik meg az anyák és a diákok: a középiskolásoknál és az egyetemistáknál a 8–12 évesek gyakrabban gondolják egy-egy problémáról, hogy az megoldható, következménye nem feltétlenül negatív, megoldása a jövőben előnnyel is járhat. A pedagógusok értékelése alapján ez a 8 évesekre jellemzőbb, mint a 12–18 évesekre. Az összevont mutató alapján a pozitív orientáció a 8–12 évesekre jellemzőbb, mint a 15–18 évesekre, és hozzájuk tartoznak az egyetemisták. Ugyancsak a 8–12 évesekre jellemzőbb a diákok és az anyák szerint az impulzivitás, a főként érzelmek meghatározta döntés és kivitelezés, ennél kisebb mértékben a 15–18 évesekre, és külön csoportot alkotnak az egyetemisták, rájuk jellemző ez legkevésbé. Ezt mutatja az összevont mutató szerinti elkülönülés is. A diákokról másképp vélekednek a pedagógusok, mint a diákok önmagukról és a szülők, véleményük alapján a 8 évesekre kevésbé jellemző az impulzivitás, mint az idősebbekre.

A pozitív orientáció és az impulzivitás feltételezett változásával szemben mind a diákok, mind az anyák ítélete alapján a probléma definiálásával, a megoldás előtti döntéssel és kivitelezéssel kapcsolatos racionalitás, a probléma többszemponútú értelmezése, több megoldási lehetőség számbavétele a 15–18 évesekre jellemzőbb, mint a 8–12 éves tanulóakra. Az egyetemisták nem alkotnak külön csoportot, hasonlóan vélekedtek önmagukról, mint a 15–18 évesek. A pedagógusok véleménye alapján a racionalitás a 18 évesekre jellemzőbb, mint a fiatalabbakra. Az összevont mutató szerinti elkülönülés ugyanaz, mint a pozitív orientációnál, ám ez az idősebbekre, nem a két fiatalabb korosztályba tartozóakra jellemzőbb.

A negatív orientáció megítélése a legértékesebb, azonban mindhárom értékelésből ugyanaz a változásbeli tendencia feltételezhető. Az önjellemzés alapján a legfiatalabbakra jellemző legritkábban, ennél gyakrabban a 12 évesekre és leginkább a 15–23 évesekre a probléma negatív jelenséggként való értelmezése, a megoldás reménytelensége és annak gondolata, hogy a problémamegoldás kizárólag vagy főként nega-

tív következményekkel jár. Az anyák értékelése alapján ez a 8–12 évesekre kevésbé jellemző, mint a középiskolásokra, a pedagógusok véleménye alapján a 8 évesekre kisebb mértékben, mint az idősebbekre. Az összevont mutató szerint a 8–12 évesek különülnek el az idősebbektől kisebb értékkel.

Az értékelők ítéleteinek különbségei. A korrelációelemzés eredményei (19. táblázat) egyértelműen alátámasztották az értékelők ítéleteinek kapcsolatáról előzetesen gondoltakat. A z-próbák (minden esetben $p < 0,05$) alapján az önjellemzés és a szülői értékelés kapcsolata szinte mindegyik életkorban szorosabb, mint a pedagógus és a gyermek vagy a pedagógus és a szülő értékelése közötti összefüggés. Az anyák és a pedagógusok vélekednek leginkább eltérően a diákok szociálisprobléma-megoldásáról.

19. táblázat. Az értékelők ítéleteinek korrelációja az életkori részminták mentén

Értékelőpárok/faktor	8	12	15	18
POZITÍV ORIENTÁCIÓ (PO)				
(1) Gyermek-anya	0,48**	0,41*	0,52**	0,57**
(2) Tanuló-pedagógus	0,26*	0,20*	0,32*	0,36*
(3) Anya-pedagógus	0,18*	n.s.	0,24*	n.s.
NEGATÍV ORIENTÁCIÓ (NO)				
(1) Gyermek-anya	0,42**	0,41**	0,34**	0,51**
(2) Tanuló-pedagógus	0,32*	0,29*	0,42**	0,47**
(3) Anya-pedagógus	0,18*	0,11*	0,14*	0,15*
RACIONALITÁS (R)				
(1) Gyermek-anya	0,39**	0,32**	0,26*	0,30*
(2) Tanuló-pedagógus	0,21*	0,23*	n.s.	0,24*
(3) Anya-pedagógus	n.s.	0,19*	0,15*	n.s.
IMPULZIVITÁS (I)				
(1) Gyermek-anya	0,46**	0,41**	0,31*	0,32*
(2) Tanuló-pedagógus	0,25*	0,30*	0,33*	0,24*
(3) Anya-pedagógus	0,26*	0,23*	0,29*	0,26*
ELKERÜLÉS (E)				
(1) Gyermek-anya	0,35*	0,28*	0,42**	0,27*
(2) Tanuló-pedagógus	0,32*	0,26*	0,21*	0,32*
(3) Anya-pedagógus	0,29*	0,21*	n.s.	0,23*

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n.s. = nem szignifikáns

A pozitív orientációnál mindegyik életkorban az anya értékelése és az önjellemzés kapcsolata a legszorosabb, illetve a 8 és a 15 évesek körében a gyermek-pedagógus kapcsolat erősebb, mint az anya-pedagógus közötti (8 éves $1-2\ z = 2,04$; $1-3\ z = 2,69$;

12 éves 1-2 $z = 2,47$; 15 éves 1-2 $z = 2,04$; 1-3 $z = 2,13$; 18 éves 1-2 $z = 2,11$). A negatív orientációnál szinte ugyanez a jellemző (8 éves 1-2 $z = 2,25$; 1-3 $z = 2,45$; 12 éves 1-2 $z = 3,74$; 1-3 $z = 2,58$; 18 éves 1-2 $z = 2,98$; 1-3 $z = 3,24$), kivéve azt, hogy a 15 éveseknél a pedagógus-gyermek kapcsolat erősebb a többinél (1-2 $z = 2,96$; 1-3 $z = 3,12$). Mind-egyik életkori mintán a pedagógus-gyermek és a pedagógus-szülő kapcsolat erőssége is szignifikánsan különbözik (8 éves $z = 2,05$; 12 éves $z = 3,26$; 15 éves $z = 2,22$; 18 éves $z = 3,59$). A racionalitásnál és az impulzivitásnál a 15 és a 18 éveseknél nincs számottevő különbség a kapcsolatok erősségében, ám a 8 és a 12 évesek körében az erősségek különbsége az előző két faktorról megegyező (racionalitás: 8 éves 1-2 $z = 3,82$; 12 éves 1-2 $z = 2,95$; impulzivitás: 8 éves 1-2 $z = 3,25$; 12 éves 1-2 $z = 3,21$). Az elkerülés esetében csak a 15 éveseknél szignifikáns az eltérés: az önjellemzés és az anya ítélete közötti kapcsolat szorosabb, mint a pedagógus-gyermek közötti ($z = 3,29$).

A 2000-es évek közepétől több szociális összetevő működését vizsgáltuk, és azt tapasztaltuk, hogy az értékelők közötti kapcsolat hasonló a vizsgált életkorokban (7, 9, 11, 13, 15 évesek), nincs tendenciaszerű változás (pl. *Kasik és Braunitzer*, 2009; *Zsolnai és Kasik*, 2012). Ha összehasonlítjuk a 8 és a 18 évesek értékelőpáronkénti korrelációs értékeit (19. táblázat), a korábbi vizsgálatok adataitól eltérő eredményt kapunk. Ez alapján három tendencia meglétét feltételezhetjük: 1. a pozitív orientáció és a negatív orientáció esetében az anya-gyermek kapcsolat az idősebbeknél szignifikánsan erősebb (PO: $z = 3,26$ $p = 0,002$; NO: $z = 2,96$ $p = 0,02$), ugyanígy erősebb a pedagógus-gyermek kapcsolat (PO: $z = 2,69$ $p = 0,004$; NO: $z = 3,02$ $p = 0,02$); 2. ezekkel szemben a racionalitásnál (R), az impulzivitásnál (I) és az elkerülésnél (E) a szülő-gyermek kapcsolat erőssége csökken (R: $z = 2,58$ $p = 0,04$; I: $z = 3,25$ $p = 0,001$; E: $z = 3,65$ $p = 0,03$); végül 3. az utóbbi háromnál sem a pedagógus-gyermek, sem a szülő-pedagógus kapcsolat erőssége nem módosul jelentősen.

E változásokat (melyek egy részét megerősítették a longitudinális vizsgálatok eredményei, erről lásd a 3.2.3.6. alfejezetet) a problémaorientáció esetében legtöbbször a szülői hatásokkal magyarázzák (ezen belül öröklött tényezőkkel, illetve a kötődési stílussal – erről szó volt a 3.1.2. alfejezetben), míg a problémamegoldó stílus esetében az életkor előrehaladtával annak egyre kisebb jelentőséget tulajdonítanak. Több más nemzeti mérés eredménye azt mutatja, hogy e három faktornál a pedagógusok és a kortársak ítéletének önjellemzéssel való kapcsolata fokozatosan erősebb, főként 14–16 éves korban (*Chang és mtsai*, 2004). Kutatásunkban a pedagógus-gyermek kapcsolat jellemzői ezt nem támasztják alá, illetve nem kértük a kortársi értékelést, így arról nem tudunk semmit.

Nem szerinti eltérések. A külföldi vizsgálatok ugyancsak fontos eredménye, hogy a lányok és a fiúk problémamegoldása a serdülőkortól mutat igazán markáns különbséget (*Chang és mtsai*, 2004). Az általunk végzett vizsgálat eredményei szintén ezt mutatják, a legtöbb nem szerinti eltérés a 15–18 évesek és az egyetemisták körében fordul elő, ennél kevesebb a 12 éveseknél, illetve egy sem a 8 éveseknél. A kétmintás t-próbák (minden esetben $p < 0,05$) alapján a pozitív orientációról az értékelők egy-

formán vélekednek: a 12, a 15 és a 18 éves fiúkra gyakrabban jellemző (önjellemezés: 12 éves $t = 3,55$; 15 éves $t = 2,98$; 18 éves $t = 2,41$; szülő: 12 éves $t = 3,64$; 15 éves $t = 2,58$; 18 éves $t = 2,26$; pedagógus: 12 éves $t = 2,98$; 15 éves $t = 2,36$; 18 éves $t = 2,47$). Önjellemezésük alapján a pozitív orientáció mind a 20, mind a 23 éves férfiakra jellemzőbb (20 éves $t = 3,12$; 23 éves $t = 2,35$).

A negatív orientáció az önjellemezés és a pedagógusok értékelése alapján a 15 és a 18 éves lányokra (önjellemezés: 15 éves $t = 3,87$; 18 éves $t = 3,27$; pedagógus: 15 éves $t = 2,18$; 18 éves $t = 2,41$), a szülők szerint kizárólag a 15 éves lányokra jellemzőbb ($t = 2,58$). Mind a 20 ($t = 2,66$), mind a 23 éves ($t = 2,45$) női hallgatók negatív orientációja magasabb. A racionalitás szintén csak a 15 és a 18 éves diákoknál, az önjellemezés és a pedagógusi értékelés alapján különböző (önjellemezés: 15 éves $t = 3,44$; 18 éves $t = 2,85$; pedagógus: 15 éves $t = 2,56$; 18 éves $t = 2,74$). Az önjellemezés szerint a 15 és a 18 éves fiúk, a pedagógusok szerint a 18 éves fiúk gondolják végig gyakrabban egy lehetséges megoldás jó és rossz következményeit, döntenek a helyzet kimeneteléről főként a birtokolt információk, azok kapcsolatai alapján. Ez a 23 évesek körében szintén a férfiakra jellemzőbb ($t = 2,78$).

Mindhárom értékelő szerint a 12 éves lányok gyakrabban oldják meg problémáikat nagymértékben érzelmeikre támaszkodva (önjellemezés: $t = 2,82$; szülő: $t = 3,02$; pedagógus: $t = 2,77$). A pedagógusok szerint az impulzív problémamegoldás a 15 éves lányokra is gyakrabban jellemző ($t = 3,29$). Ahogyan a negatív orientációban, úgy az impulzivitásban sincs az egyetemisták körében jelentős nem szerinti eltérés. Az elkerülés az önjellemezés és a szülői értékelés alapján csak a 12 éves fiúknál (önjellemezés: $t = 2,98$; szülő: $t = 3,19$), ám a pedagógusok szerint a 15 éves lányoknál jellemzőbb problémamegoldó stílus ($t = 2,45$). Önjellemezésük alapján a 23 éves nők elkerülőbbek, mint a férfi hallgatók ($t = 2,67$).

Iskolatípus szerinti különbségek. A külföldi és a hazai vizsgálatok (pl. Kasik, 2006b; Schneider, 1993) eredményei alapján az életkor növekedésével a társas viselkedésben egyre nagyobb szerepet játszik az iskola társadalmi összetétele (Tunstall, 1994), amit nagymértékben a családi háttér, ezen belül a szülők, Magyarországon elsősorban az anya iskolai végzettsége határoz meg, hiszen a középiskolai továbbtanulásnál az iskola választását az osztályzatok mellett leginkább az anya iskolázottsága befolyásolja (Lannert, 2003). A családi háttérnek nem kizárólag közvetett módon jelentős a problémamegoldás alakulására gyakorolt hatása, az elméleti részben részletesen ismertettem azokat a családi tényezőket, amelyek közvetlenül meghatározóak (lásd 3.1.2. alfejezet).

A pozitív orientáció kivételével mindegyik faktornál különbözik valamelyik értékelő ítélete alapján a gimnáziumi, a szakközépiskolai és a szakiskolai tanulók problémamegoldása (minden esetben $p < 0,05$), ahogyan azt feltételeztük. Mind a tanulók, mind a pedagógusok válaszai alapján a 15 és a 18 éves gimnazistákra és szakközépiskolásokra a negatív viszonyulás jellemzőbb, mint a szakiskolásokra (tanulók: $F_{15} = 22,51$; $F_{18} = 27,01$ – pedagógusok: $F_{15} = 28,13$; $F_{18} = 19,22$); ugyanakkor

a szakiskolások körében nagyobb mértékű az elkerülés (tanulók: $F_{15} = 19,10$; $F_{18} = 34,01$ – pedagógusok: $F_{15} = 20,13$; $F_{18} = 37,01$). Az impulzivitás csak a pedagógusok véleménye alapján eltérő: a 18 éves gimnazistákra jellemzőbb, mint a szak- és a szakközépiskolásokra ($F = 30,10$). Ugyancsak a 18 éves gimnazistákra jellemzőbb a racionalitás is, ám nemcsak a diákok és a pedagógusok, hanem az anyák ítélete alapján is (tanulók: $F_{18} = 17,61$ – pedagógusok: $F_{18} = 20,51$ – anyák: $F_{18} = 18,28$). Jól látható, több esetben a szakiskolások különülnek el szakközépiskolai és gimnáziumi kortársaiktól. A szakiskolások hasonló sajátosságát azonosítottuk a személyközi problémák felmérésekor, a problémadefiníciók és a példák kiegészítései alapján számukra az egyik leghatékonyabbnak tűnő megoldási mód az elkerülés.

* * *

Az első keresztmetszeti vizsgálatok (2009, 2010) eredményei csak részben igazolták a hipotéziseket, ám azok a longitudinális vizsgálatok adataival igen sok hasonlóságot mutatnak. Az összevont mutatók együttesen fejezik ki az értékelők ítéleteit, ami alapján a problémamegoldáshoz való pozitív viszonyulás az életkor előrehaladtával feltehetően csökken, ezzel szemben a negatív orientáció növekvő tendenciát mutat. A pozitív orientáció életkorral való növekedését azonosította *McMurran, Egan, Blair és Richardson* (2001), ami ellentétes az általunk kapott eredménnyel. Ugyancsak csökken az impulzív, ám nő a racionális és az elkerülő problémamegoldás gyakorisága, akárcsak *D’Zurilla* és munkatársainak (2002) vizsgálatai alapján.

E feltételezhető változásról árnyaltabb képet adnak az egyes értékelők ítéletei, melyek között a legerősebb kapcsolat az önjellemzés és az anya, a leggyengébb az anya és a pedagógus értékelése között van. Ennek oka lehet a már említett különböző szituációk szerinti megítélés, valamint az, hogy a szülők közül az anyák értékelték a diákokat, nem az apák. Jól látható volt a szülői vélekedések vizsgálatakor, hogy a 4–10 éveseknél az anyák és az apák ítélete sok területen eltérő. *Grusec és Davidov* (2007) szerint e különbségek általában a serdülőkor közepéig jelentősek, utána enyhülnek és fokozatosan közel hasonlóvá válnak az ítéletek, ám ez jelentős kulturális különbséget mutat.

A hipotézisnek megfelelően a 15–18 évesek körében a legtöbb a nem szerinti különbség. Az értékelők véleménye – az elkerülés kivételével – hasonló, a fiúkra inkább a racionalitás és a pozitív viszonyulás, a lányokra az impulzivitás és a negatív orientáció jellemzőbb. Az elkerülés a szülők és a diákok szerint a fiúkra, a tanárok szerint a lányokra jellemzőbb. Az egyetemisták mintáján azonosított különbségek ezekkel csak részben megegyezőek, hiszen negatív orientációjuk és impulzivitásuk nem mutat eltérést. A különböző típusú középiskolába járók közül a szakiskolások térnek el leginkább a többiektől, elsősorban elkerülő stílusuk alapján.

A külföldi eredményekhez való hasonlításból a kulturális különbségek, azok eltérő hatásai miatt messzemenő következtetést nem érdemes levonni. Ugyanakkor a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok adatai – melyek egyik sajátossága a közel hasonló

háttérrel rendelkezők vizsgálatba való bevonása – hozzájárul a hazai adatok körületekintőbb értelmezéséhez. Az összehasonlító vizsgálatokban a negatív orientáltság és az elkerülés faktornál igen jelentős eltéréseket tapasztaltak, nagyfokú kulturális hatás-különbségeket feltételezve (D’Zurilla és mtsai, 2002). Például Németországban (Graf, 2003), Spanyolországban és az Amerikai Egyesült Államokban (Maydeu-Olivares, Rodríguez-Fornells, Gómez-Benito és D’Zurilla, 2000) élő 12–17 éves diákok eredményeinek elemzése alapján az impulzivitás az európai diákok körében intenzívebben változik, gyakorisága nő, ám a német diákok körében a változás lassabb; míg a tengerentúli tanulóknál az elkerülés gyakorisága minden életkorban nagyobb és növekvő tendenciát mutat. Az általunk végzett vizsgálatban részt vevő diákok jellemzői (életkori jellemzőik és ezek feltételezett időbeli változása) a német diákok sajátosságaival mutatják a legnagyobb hasonlóságot (Kasik, Tóth és Zsolnai, 2012).

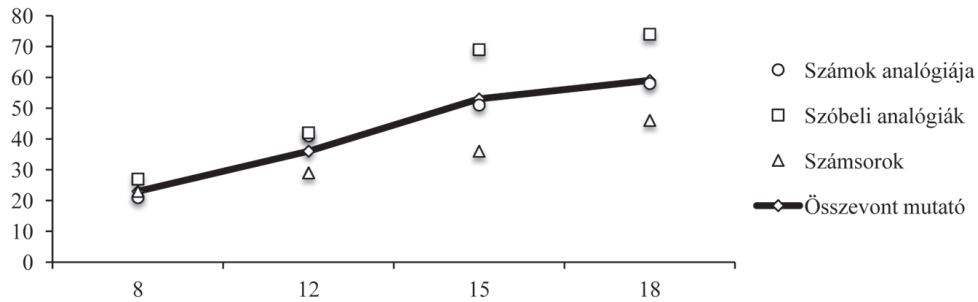
3.2.3.2. *A nem személyspecifikus problémamegoldás kapcsolata az induktív gondolkodással, a szociálisérdek-érvényesítéssel és a családi háttérrel 8–23 évesek körében*

Az alapkutatás mellett már a 2009-es vizsgálat során végeztünk összefüggés-vizsgálatokat is. A problémamegoldást befolyásoló, azzal összefüggésben álló tényezők közül – választva mind a moderátor-, mind a mediátorváltozókból – az induktív gondolkodást mint kognitív összetevőt, a szociális területről az együttműködést, a segítséget, a versengést és a vezetést (szociálisérdek-érvényesítő viselkedésformák), valamint a családiháttér-változók egy szűkebb körét (családszerkezet, szülők iskolai végzettsége) választottuk ki. A minta háttérváltozók szerinti jellemzőit az előző fejezet tartalmazza. Az egyetemisták körében csak a háttérváltozókval való összefüggéseket vizsgáltuk, körükben ugyanazokat a háttérjellemzőket azonosítottuk, mint a fiatalabbaknál.

Először az induktív gondolkodás és a szociálisérdek-érvényesítő viselkedésformák főbb jellemzőit mutatom be. Ezt követi a regresszióelemzés összefoglalása, melybe független változónak az induktív gondolkodást, a szociálisérdek-érvényesítést és a családi háttér jellemzőit vontuk be, ezek problémamegoldásra gyakorolt hatását vizsgáltuk.

3.2.3.2.1. Az induktív gondolkodás jellemzői 8–18 évesek körében

Az induktív gondolkodást mérő teszt szerkezeti, tartalmi jellemzőit már ismerttettem (lásd a 3.2.1.2. alfejezetet). A mérőeszközök megbízhatósága igen jó, a Cronbach- α értékek (8 éves: 0,95; 12 éves: 0,93; 15 éves: 0,95; 18 éves: 0,94) a teszt országos reprezentatív mintán történt bemérésének (Csapó, 2001) mutatóival közel azonosak voltak. A 13. ábra szemlélteti az életkor, a résztesztek (számanalógia, szóanalógia, számsorok) és az összevont mutató (a három terület átlaga) szerinti eredményeket,



13. ábra. Az induktív gondolkodás fejlettsége 8–18 éves korban (%)

melyek a korábbi mérések (pl. Csapó, 2001) adataival nagymértékű hasonlóságot mutatnak. Bár a vizsgálat keresztmetszeti volt és a mérési pontok időbeli távolsága sem azonos, az összevont mutató szerinti értékeket összekapcsoltam, szemléletesebbé téve a feltételezett változásokat.

Csapó (1994, 2001) szerint az induktív gondolkodás életkori változása szabályos logisztikus görbe szerint megy végbe. A korábbi mérések és e mérés adataiból együttesen az a következtetés vonható le, hogy az első jelentős változás (növekedés) a harmadik évfolyam (8-9 éves kor) után zajlik, majd a felső tagozaton, a hatodik évfolyam környékén (körülbelül 12 éves korban) intenzív a változás, ami a középiskolai évek alatt vált gyorsulóból lassulóba. Mindhárom területen az életkor előrehaladtával egyre magasabbak az átlagok és ugyancsak magasak a szórásértékek is, ami jelentős egyéni különbségekre utal. Az összevont mutató szerinti életkori elkülönülés ($\{8\} < \{12\} < \{15, 18\}$, $F = 17,2$ $p = 0,02$) azonosítható mindegyik részletes esetben: a nyolcévesek értéke a legkisebb, ennél nagyobb a 12 éveseké, és nagyobb az idősebbeké, akik között nincs számottevő eltérés (számok analógiája: $F = 21,1$ $p = 0,01$; szóbeli analógiák: $F = 18,2$ $p = 0,01$; számsorok: $F = 19,5$ $p = 0,02$).

A szociálisprobléma-megoldás és az induktív gondolkodás közötti kapcsolatokat feltárására a később bemutatott regresszióelemzés mellett korrelációelemzést is végeztünk, melynek eredményeiből csupán a területek egymásra hatására következtethetünk, ok-okozati kapcsolatra nem. Mivel a szociálisprobléma-megoldás működését az anyák és a pedagógusok is értékelték, az elemzést kétféleképpen végeztük el: 1. az induktív gondolkodás összevont mutatóját a szociálisprobléma-megoldás faktoronkénti önjellemzéssel kapott eredményeinek összevont mutatójával korreláltattuk, valamint 2. az induktív gondolkodás összevont mutatóját a problémamegoldás értékelők szerinti ítéleteiből számított faktoronkénti összevont mutatóval. A kétféle eljárással képet kaptunk arról, módosulnak-e és amennyiben igen, miként a korrelációk a felnőttek ítéleteinek bevonásával.

A 20. táblázat GYŐ-oszlopában a gyermeki önjellemzéssel, a 3É-oszlopában a három értékelő szerinti összevont mutatóval végzett elemzés eredményei találhatók.

A 40 korrelációból csupán három nem szignifikáns és a legtöbb értéke 0,20 és 0,30 közötti. A z-próbák alapján a kétféle (GYÖ és 3É) elemzés eredményei között nincs szignifikáns különbség, tehát a szülői és a pedagógusi értékelés bevonásával nem módosul jelentősen az összefüggés iránya és mértéke.

20. táblázat. Az induktív és a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kapcsolata 8–18 éves korban

Faktor	8		12		15		18	
	GYÖ	3É	GYÖ	3É	GYÖ	3É	GYÖ	3É
Pozitív orientáció	0,31*	0,32*	0,35*	0,29*	0,38**	0,28*	0,47**	0,49**
Negatív orientáció	0,28*	0,15*	0,24*	0,12*	0,25*	0,18*	0,34**	n.s.
Racionalitás	0,42**	0,32*	0,49**	0,25*	0,45**	0,20*	0,52**	0,29*
Impulzivitás	-0,19*	-0,16*	-0,14*	-0,15*	-0,19*	n.s.	-0,21*	n.s.
Elkerülés	0,11*	0,15*	0,23**	0,22*	0,24*	0,31*	0,25*	0,32*

Megjegyzés: GYÖ = gyermek önjellemzése; 3É = három értékelő szerinti összevont mutató;

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n.s. = nem szignifikáns

A nemzetközi vizsgálatok szerint a szocialitást meghatározó összetevőkkel leginkább a verbalitással kapcsolatos induktív területek állnak kapcsolatban, amit nagymértékben a korai verbális minták, azok beépülése eredményez (pl. Mott és Krane, 2006). Ez alapján feltételeztük, hogy az általunk használt részesztek közül a szóbeli analógiák szociálisprobléma-megoldást kifejező faktorokkal való kapcsolata a legerősebb. Ennek megfelelően a részesztek eredményeit a szociális faktorok GYÖ-mutatójával (gyermek önjellemzése) korreláltattuk. Az eredményeket a 21. táblázat foglalja össze.

A 21. táblázatban nem tüntettem fel, ám a 8 évesek körében két kapcsolat szintén szignifikáns, mindkettő egyik tagja a szóbeli analógiák (pozitív orientáció: $r = 0,15$ $p < 0,05$; impulzivitás: $r = 0,15$ $p < 0,05$). A 12–18 évesek körében szinte mindegyik szociális faktor (a 12 éveseknél az elkerülés kivételével) kapcsolatban áll a szóbeli analógiák területtel. Az értékek 0,20 és 0,34 közöttiek, és a z-próbák alapján e kapcsolatok mindegyik életkorban a legerősebbek, alátámasztva a nemzetközi eredményeket (pozitív orientáció: 12 éves 1-2 $z = 3,87$; 15 éves 1-2 $z = 3,54$; 18 éves 1-2 $z = 4,01$; 2-3 $z = 3,97$; negatív orientáció: 12 éves 1-2 $z = 2,52$; 2-3 $z = 3,04$; 18 éves 1-2 $z = 2,44$; racionalitás: 12 éves 2-3 $z = 3,45$; 15 éves 2-3 $z = 3,11$; 18 éves 1-2 $z = 2,58$; 2-3 $z = 3,57$; impulzivitás: 12 éves 2-3 $z = 3,25$; 15 éves 2-3 $z = 3,11$; 18 éves 2-3 $z = 2,41$ – minden esetben $p < 0,05$).

21. táblázat. Az induktív és a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kapcsolata 12–18 éves korban

Induktív gondolkodás (résztesztek)	Pozitív orientáció			Negatív orientáció			Racionalitás			Impulzivitás			Elkerülés	
	12	15	18	12	15	18	12	15	18	12	15	18	15	18
(1) Számok analógiája	0,14*	0,17*	0,16*	0,15*	0,21*	0,19*	0,19*	0,21*	0,18*	n.s.	n.s.	n.s.	0,15*	0,22*
(2) Szóbeli analógiák	0,23*	0,25**	0,29**	0,20*	0,24*	0,27*	0,26**	0,33**	0,32**	0,22**	0,27**	0,28**	0,17*	0,19*
(3) Szám-sorok	n.s.	n.s.	0,18*	0,12*	0,20*	0,20*	0,12*	0,19*	0,15*	0,14*	0,18*	0,15*	n.s.	n.s.

Megjegyzés: *p < 0,05; **p < 0,01; n.s. = nem szignifikáns

3.2.3.2.2. A szociálisérdek-érvényesítés jellemzői 8–18 évesek körében

Társas viselkedésünk alapvető formáinak tekinthető az együttműködés, a segítségnyújtás, a segítségkérés, a versengés és a vezetés, ezeket Nagy József (2000) együttesen szociálisérdek-érvényesítő viselkedésformáknak nevezi. Kevés vizsgálat foglalkozik a problémamegoldással való kapcsolatukkal, illetve az összefüggések gyakran ellentmondóak, aminek az egyik oka az, hogy ezek mérését igen sokféle elméleti megközelítés alapján végzik (Eskin, 2013). Az elmúlt két évtizedben egyre gyakrabban hangsúlyozzák, hogy egyikről sem érdemes általános megállapítást megfogalmazni (pl. Lackó nem nagyon együttműködő.), hanem csak egy-egy jól körülhatárolt dimenziója alapján (lásd Fülöp, 2009; Nagy, 2000).

Az együttműködés, a segítség, a versengés és a vezetés jellemzőit feltáró mérőeszköz (alapjellemezőit lásd a 3.2.1.2. alfejezetben) kidolgozásakor abból indultunk ki, hogy dimenzióik meghatározásakor alapvető szempont, milyen funkciót lát el a társas interakciók során (mi a célja a viselkedésnek); milyen struktúrával rendelkezik (a viselkedést meghatározó pszichikus rendszer milyen szerveződéssel bír), valamint miként kapcsolódik más viselkedésformákhoz (mi jellemzi a struktúrák közötti viszonyrendszert). Mindennek megfelelően választottuk ki mind a négy esetben a szakirodalom (pl. Fiske, 2006; Fiske, 1992; Fülöp, 1995; Nagy, 2000) alapján legfontosabbnak tűnő dimenziókat. Ezek közül néhány több viselkedésformánál is előfordult, például az egyén saját és mások érdekének figyelembevétele vagy a szabálybetartás (lásd Kasik, 2010). Az e dimenziókhoz tartozó kijelentések a faktorelemzés alapján hat faktorba csoportosulnak: 1. érdek, 2. helyzet, elvárás, 3. esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás, 4. idő és győztes, 5. viszony és szerep, 6. hozzájárulás és részesedés viszonya. A vizsgálat eredményei tehát nem az egyes viselkedésformák elkülönített jellemzőit, hanem a közös és néhány esetben egyedi dimenziók szerinti viselkedésbeli sajátosságokat mutatják (erre utalnak később a faktorok bemutatásánál a zárójelbe tett viselkedésformák).

A faktorelemzést lehetővé tévő KMO-mutatók minden esetben 0,74 vagy e feletti, valamint a tanulók, az anyák és a pedagógusok esetében is megfelelőek a mérőeszközök reliabilitásmutatói. Az életkor szerinti almintákon elvégzett faktorelemzés eredményei közel hasonlóak, az önjellemzés esetében a faktorok a változórendszer varianciájának legalább 44,3%-át, a szülői értékelésnél 55,6%-át, a pedagógusnál 52,3%-át magyarázzák. A Cronbach- α értékeket a 22. táblázat tartalmazza.

22. táblázat. A teljes mérőeszköz reliabilitásmutatói az értékelők alapján

<i>Életkori minta</i>	<i>Értékelő</i>		
	<i>Tanuló</i>	<i>Anyá</i>	<i>Pedagógus</i>
8	0,90	0,92	0,88
12	0,91	0,92	0,92
15	0,82	0,94	0,93
18	0,94	0,94	0,92

Az érdek faktor alapján az egyéni és csoportérdek, mások érdekének dominanciája, gyakorisága állapítható meg a csoportos munkavégzéssel (együttműködés), a segítségnyújtással és a segítségkéréssel (segítés), a versenyhelyeztetel és a versengéssel (versengés), valamint a vezetői és a vezetett szerep vállalásával és betöltésével (vezetés) kapcsolatban. A helyzet, elvárás faktor azt mutatja, miként játszanak szerepet a segítségben és a versengésben a közvetlen szocializáció tényezői: személyek (szülők, kortársak, pedagógusok) és különböző környezeti feltételek, lehetőségek. Az esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás faktor az érdekütközésről, a csoportelhagyásról és a csoportból való kizárásról (együttműködés), valamint az esélyegyenlőségről, az azt meghatározó szabálybetartásról (versengés) nyújt információt. Az idő és győztes faktor a versenyzés időtartamával és a győztes-vesztes viszonyával kapcsolatos jellemzőket tárja fel. A viszony és szerep faktor a vezetői és a vezetett szerepek betöltésének eldöntését, valamint az ezzel szoros kapcsolatban álló irányítást és a vezetőnek való engedelmesség – az utasítások szerinti munkavégzés – gyakoriságát mutatja. A hozzájárulás és részesedés viszonya faktor arra vonatkozik, hogy a csoportos munkavégzés során, közös cél vagy célok megvalósításakor az egyén miként járul hozzá azok megvalósításához, illetve jutalmazáskor, a megszerzett javak osztzkodása során mennyit szeretne azokból kapni.

A korábbi kutatási eredmények alapján egyrészt azt feltételeztük, hogy a 8–12 évesek a legtöbb dimenzió esetében – kisebb vagy nagyobb értékkel – elkülönülnek az idősebbektől, akik ugyancsak egy csoportot alkotnak hasonló jellemzők alapján. Másrészt feltételeztük, hogy a serdülők körében több dimenziónál jelentősebb a fiúk és a lányok különbsége, mint a fiatalabbaknál. Elsőként az életkori jellemzőket, majd az értékelők ítéletei közötti különbségeket, illetve a nem és az iskolatípus alapján azonosított eltéréseket mutatom be. A 23. táblázat tartalmazza az eredményeket, ezeket az összevont mutatók alapján foglaltam össze.

23. táblázat. A szociálisérdek-érvényesítés faktorainak életkori mérőszámai
(%, ANOVA: F, p)

Értékelő	Átlag/ szórás	Életkori részminta				ANOVA	
		8	12	15	18	F	p
ÉRDEK							
Tanuló	átlag	65	68	80	81	61,8	0,00
	szórás	15	14	11	11		
Anya	átlag	64	68	78	84	39,6	0,00
	szórás	12	14	12	12		
Pedagógus	átlag	61	65	74	79	24,2	0,01
	szórás	16	17	13	11		
Összevont mutató	átlag	64	67	78	82	48,7	0,00
	szórás	14	15	12	11		
HELYZET, ELVÁRÁS							
Tanuló	átlag	71	70	60	59	67,2	0,00
	szórás	11	12	16	15		
Anya	átlag	72	69	62	61	21,1	0,02
	szórás	16	15	12	12		
Pedagógus	átlag	69	67	56	57	24,6	0,00
	szórás	15	13	11	11		
Összevont mutató	átlag	71	68	60	59	23,2	0,01
	szórás	14	13	13	13		
ESÉLYEGYENLŐSÉG, ÉRDEKÜTKÖZÉS, KIZÁRÁS							
Tanuló	átlag	60	62	71	74	58,5	0,00
	szórás	14	12	13	14		
Anya	átlag	58	61	70	72	28,6	0,00
	szórás	12	14	15	13		
Pedagógus	átlag	62	63	69	70	11,5	0,00
	szórás	15	15	14	12		
Összevont mutató	átlag	60	62	70	72	27,3	0,00
	szórás	14	14	14	13		

Értékelő	Átlag/ szórás	Életkori részminta				ANOVA	
		8	12	15	18	F	p
IDŐ ÉS GYŐZTES							
Tanuló	átlag	53	60	69	72	39,2	0,00
	szórás	13	14	14	18		
Anya	átlag	55	61	70	70	31,2	0,00
	szórás	13	15	16	17		
Pedagógus	átlag	53	59	67	69	28,2	0,00
	szórás	14	16	17	16		
Összevont mutató	átlag	54	60	69	70	25,2	0,00
	szórás	13	15	16	17		
VISZONY ÉS SZEREP							
Tanuló	átlag	69	60	60	58	36,2	0,03
	szórás	12	16	16	17		
Anya	átlag	69	62	60	59	21,1	0,00
	szórás	12	15	15	15		
Pedagógus	átlag	71	62	59	57	24,6	0,00
	szórás	12	13	14	16		
Összevont mutató	átlag	70	61	60	58	23,2	0,01
	szórás	12	15	15	16		
HOZZÁJÁRULÁS ÉS RÉSZESEDÉS VISZONYA							
Tanuló	átlag	54	61	69	73	22,2	0,00
	szórás	18	15	12	12		
Anya	átlag	53	60	68	72	10,2	0,02
	szórás	19	14	12	11		
Pedagógus	átlag	54	59	68	70	5,4	0,00
	szórás	22	16	14	11		
Összevont mutató	átlag	54	60	68	72	15,3	0,00
	szórás	20	15	13	11		

Életkori sajátosságok. A hatból három faktornál (érdek; esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás; idő és győztes) az életkor szerinti elkülönülés ($\{8, 12\} < \{15, 18\}$) azonos változásra utal, ami alapján az évek előrehaladtával feltehetően nő az egyéni érdek érvényesítésének gyakorisága csoportmunka és segítségnyújtás során egyaránt; versenyhelyzetben az esélyegyenlőség másoktól való elvárása, és amennyiben nem teljesül, vagy csoportmunka során szabálytalanságot vesznek észre, a versenyből vagy

a csoportból való kizárás gyakorisága (amennyiben erre a diákoknak lehetőségük van az iskolában).

Ugyancsak növekvő tendenciát mutat a versenyhelyzetben minél jobb egyéni és csoportteljesítmény elérésének szándéka, valamint egyre gyakrabban képesek türelmesen várni a verseny eredményére. Számos korábbi munka adataiból levont következtetés alátámasztja mindezeket. Például az egyéni érdekek kapcsolatban *Fiske* (2006) megállapítja, a szociálpszichológiai kutatások többnyire az egyéni érdek érvényesítésére irányuló szándék életkorral járó növekedését azonosítják, ami együttműködés során is megjelenik, gyakran akadályozva azt. Ha visszagondolunk a személyközi problémákra, azok egy része éppen arról szól, hogy az együttműködés, a csoportmunka sok esetben probléma, főként a középiskolások és az egyetemisták körében.

Eisenberg (1991) kutatásai alapján a személy saját érdeke egyre gyakrabban dominál az évek előrehaladtával azokban az esetekben, ha a másik nincs bajban, ám ha bajban van, a másik érdeke fontosabbá válik (mindez több tényezőtől is függ, például a veszélyhelyzet mértékétől vagy a tagok közötti kapcsolattól). Az, hogy a két idősebb korosztályba tartozók gyakrabban segítenek mások érdekeit figyelembe véve akkor, ha korábban a segítségre szoruló is segített nekik, a segítségnyújtás kölcsönösségének egyre tudatosabbá válását, a feltétel nélküli segítségadás gyakoriságának csökkenését is tükrözi (pl. *Douglas és Asherwood*, 1996).

Az adatok alapján az idősebbek ritkábban tartják fontosnak, hogy hamar kiderüljön, ki a nyertes, ki a vesztes. Feltehetően mindez – amennyiben a verseny végeredményét jutalomnak tekintjük – a késleltetéssel függ össze, ami kisiskolás kortól rövidebb időtartammal társul, mint serdülőkorban, bár nagymértékben cél-, helyzet- és személyfüggő. A versengéssel kapcsolatos kijelentésekre adott válaszoknál nagyon fontos figyelembe venni *Sándor és Fülöp* (2005), a versengés életkori sajátosságaira vonatkozó megállapítását, miszerint kisiskolás korban jól ismert a verseny, a győzelem és a vesztes fogalma, azonban ezeket strukturálisan, versenyként értelmezik (például sportverseny, tanulmányi verseny), a társas összehasonlításon alapuló versengés fogalma ekkor még csak alakulóban van (*Fülöp*, 2007).

Vajda (2001) szerint az óvodában és még az iskolai évek elején is az osztozkodást erőteljesen meghatározza a normákhoz való igazodás, az egyenlőség betartása és betartatása, majd fokozatosan csökken ezen elv ereje, és az arányos részesedés válik viselkedésszabályozóvá. Ezt a változást jól szemléltetik a hozzájárulás és részesedés faktoron elért eredmények ($\{15, 18\} < \{12\} < \{8\}$). A hozzájárulástól független részesedés viszonya a legfiatalabbakra jellemző, és minél idősebbek, annál inkább számít az arányos munkamegosztás és ennek megfelelően az arányos részesedés együttműködés esetén.

Két faktornál (helyzet, elvárás; viszony és szerep) a feltételezett életkori változás ugyancsak csökkenést fejez ki ($\{15, 18\} < \{8, 12\}$), ám ez nem tekinthető a szociális aktivitás kizárólag negatív sajátosságaként (negatív irányú változásként). Mind-

kettő arra utalhat, hogy a külső tényezőktől való függetlenedés, a külső szabályozás szerinti aktivitás gyakorisága az életkor előrehaladtával csökken. Az adatok alapján a 15 és a 18 évesek kérnek ritkábban segítséget másoktól, ritkábban veszik figyelembe a szülői, a pedagógusi és a kortársi elvárásokat, az általuk megfogalmazott szabályokat segítségkéréskor, segítségnyújtáskor és versengéskor. *Froming, Nasby és McManus* (1998) szerint ennek egyik oka a proszociális énséma viselkedésre gyakorolt hatása, ami a társas interakciók tapasztalatai alapján formálódik, és a tapasztalatok forrásának jelentős része a szülői és a kortársi példamutatás. A középiskolásokra ritkábban jellemző mind a vezető személyének, mind a csoportos munka során kijelölt feladat elfogadása indokok, részletes tájékoztatók nélkül, és a két idősebb korosztályba tartozó diákok gyakrabban várják el csoportos munkavégzés során azt, hogy az általuk adott utasításokat a társak kövessék. *Caplan és Hay* (1989) vizsgálatai alapján a kisiskolásokra jellemzőbb a vezetőnek való nagyobb fokú engedelmeskedés, és a serdülőkortól ritkábban azonosítható, hogy a vezető ne várná el társaitól egy-egy csoportmunka során az utasításai szerinti munkavégzést.

Az értékelők véleményének eltérései. Akárcsak a problémamegoldásnál, e faktorok esetében is – a korrelációelemzés és a z-próbák alapján – az anyák és gyermekeik értékelése közelebb áll egymáshoz, mint a pedagógus és az anya vagy a gyermek és a pedagógus értékelése. E területen is az anyák és a tanárok vélekednek leginkább eltérően a diákok együttműködéséről, segítségéről, versengéséről és vezetéséről egyaránt. Az anya-gyerek kapcsolatot kifejező értékek minden esetben 0,38 vagy e feletti (a legmagasabb az érdek faktoron, $r = 0,54$). A pedagógus-szülő kapcsolat értékei közül a legalacsonyabb az esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás faktornál ($r = 0,11$), a legmagasabb a hozzájárulás és részesedés viszonya faktornál ($r = 0,20$) található. A tanuló-pedagógus kapcsolatok hasonlóak ($r = 0,16-0,27$).

Nem szerinti eltérések. Szintén a problémamegoldáshoz hasonlóan, a legkevesebb nem szerinti különbséget a legfiatalabbak, a legtöbbet a 15–18 évesek körében azonosítottuk. Mindegyik életkori csoportban az anyák értékelték leginkább hasonlóan a fiúkat és a lányokat. Az önjellemzés alapján egyre több területen szignifikáns a különbség, a legtöbb a 18 éveseknél. A legtöbb területen a pedagógusok ítéletei szerint különböznek a fiúk és a lányok, a 12–18 évesekkel foglalkozó pedagógusok szinte mindegyik faktor mentén másként látják őket. Három faktor (érdek; helyzet és viszony; esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás) esetében minden értékelőnél és életkorban megegyeznek az eltérések (minden esetben $p < 0,05$). A fiúk érvényesítik gyakrabban egyéni érdekeiket (önjellemzés 8 éves: 2,76, 15 éves: 3,02; anya 15 éves: $t = 3,85$, 18 éves: $t = 3,01$; pedagógus 15 éves: $t = 2,15$, 18 éves: $t = 3,55$), szintén a fiúk veszik kevésbé figyelembe a környezet elvárásait segítségnyújtáskor és versenyhelyzetben (önjellemzés 12 éves: $t = 3,43$, 15 éves: $t = 3,21$; anya 12 éves: $t = 2,87$, 15 éves: $t = 3,66$; pedagógus 12 éves: $t = 2,80$, 15 éves: $t = 3,87$, 18 éves: $t = 3,12$), a lányok gyakrabban vigyáznak az esélyegyenlőségre versenyhelyzetben, illetve gyakrabban zárnak ki másokat a csoportból nem megfelelő munkavégzés miatt (önjellemzés 15

éves: $t = 3,11$; anya 12 éves: $t = 2,67$, 15 éves: $t = 3,33$; pedagógus 12 éves: $t = 3,29$, 15 éves: $t = 3,37$, 18 éves: $t = 3,67$).

Iskolatípus szerinti különbségek. Az idő, győztes, illetve a viszony és szerep kivételével mindegyik faktor mentén van különbség valamely értékelő ítélete alapján a gimnáziumi, a szakközépiskolai és a szakiskolai tanulók között (minden esetben $p < 0,05$). Mind a tanulók, mind a pedagógusok válaszai alapján a 15 és a 18 éves gimnazistákra és szakközépiskolásokra az egyéni érdek érvényesítése jellemzőbb, mint a szakiskolásokra (tanulók: $F_{15} = 24,20$; $F_{18} = 27,01$ – pedagógusok: $F_{15} = 19,11$; $F_{18} = 29,11$). Ugyanakkor a szakiskolásokra jellemzőbb, hogy csoportmunka során és jutalomosztáskor hozzájárulástól független részesedést szeretnének (tanulók: $F_{15} = 21,10$; $F_{18} = 29,01$ – pedagógusok: $F_{15} = 33,13$; $F_{18} = 31,12$), valamint pedagógusaik szerint gyakrabban jellemző rájuk a kizárás, az esélyegyenlőség figyelmen kívül hagyása versenyhelyzetben ($F_{15} = 23,08$; $F_{18} = 25,13$). A 15 és a 18 éves gimnazistákra jellemzőbb a helyzettel kapcsolatos elvárások figyelembevétele mind önmaguk, mind szüleik szerint (tanulók: $F_{15} = 18,10$; $F_{18} = 27,24$ – anyák: $F_{15} = 24,56$; $F_{18} = 29,51$). A viselkedésformák iskolatípusonkénti elemzése is azt mutatja, hogy a szakiskolások több területen eltérnek gimnáziumi és szakközépiskolai kortársaiktól.

3.2.3.2.3. Problémamegoldás, induktív gondolkodás és szociálisérdek-érvényesítés

– a regresszióelemzés eredményei

A pszichikus és a környezeti tényezők kapcsolatának feltárására regresszióelemzést végeztünk. A 24. táblázat szemlélteti az eredményeket (minden életkorban a Goodness-of-fit érték 0,74 vagy e feletti). Függő változónak a problémamegoldás öt faktorát (az önjellemzés eredményeit), függetlennek a szociálisérdek-érvényesítő viselkedésformák faktorait, az induktív gondolkodás három részterületét és a három családháttér-változót (családszerkezet, anya és apa legmagasabb iskolai végzettsége) vontuk be. A táblázatban nem szerepelnek az egyetemisták adatai, az ő esetükben csak a három környezeti változó hatását néztük. A szülők iskolai végzettségének megoszlása mindegyik életkori mintán hasonló (anyák: $\chi^2 = 22,12$ $p = 0,11$; apák: $\chi^2 = 20,33$ $p = 0,16$), illetve a családszerkezet alapján a teljes és a részmintákat tekintve is 65–73% közötti azok aránya, akik kétszülős családban élnek ($\chi^2 = 17,34$ $p = 0,12$) – az iskolai végzettség és a családszerkezet kategóriái a már bemutatott vizsgálatok során alkalmazott kategóriákkal teljesen megegyeznek (lásd a 6. táblázatot).

24. táblázat. A regresszioelemzés életkori eredményei ($r \times \beta$, %)

Függő változó	Pozitív orientáció					Negatív orientáció					Racionalitás					Impulzivitás					Elkerülés				
	8	12	15	18	18	8	12	15	18	8	12	15	18	8	12	15	18	8	12	15	18	8	12	15	18
Független változó	2	5	6	10	n.s.	2	1	1	4	7	8	12	1	1	3	1	n.s.	1	1	1	1	1	1	n.s.	
Érdek	4	5	3	5	1	1	n.s.	2	2	5	5	10	3	6	7	9	3	6	4	8					
Esélyegyenlőség, érdektűközés, kizárás	3	4	3	4	n.s.	2	2	n.s.	2	3	2	3	2	3	1	2	1	1	n.s.	1					
Idő és győztes	3	4	2	4	n.s.	n.s.	1	2	4	5	5	9	5	5	4	5	7	5	8						
Hozzájárulás és részesedés aránya	7	7	5	5	4	3	5	7	n.s.	2	2	n.s.	3	3	4	5	2	4	3	2					
Helyzet, elvárás	2	2	3	1	3	4	3	3	2	3	3	4	2	2	2	4	4	2	3	4					
Viszony és szerep	n.s.	1	5	4	n.s.	1	2	1	n.s.	1	2	2	n.s.	2	2	1	n.s.	n.s.	n.s.	1					
Számok analógiája	3	4	5	5	2	2	3	4	2	4	5	7	2	4	4	n.s.	1	2	1	3					
Szóanalógiák	n.s.	2	4	4	n.s.	2	3	2	n.s.	2	4	3	n.s.	1	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	2	1					
Számsorok	7	8	3	2	9	10	11	9	7	5	5	5	7	8	10	10	10	12	13	13					
Családszerkezet	3	4	2	2	7	8	7	8	5	5	3	3	5	6	5	7	6	5	4	4					
Anyai iskolai végzettsége	5	5	4	6	5	5	4	4	5	7	6	6	2	1	4	4	3	2	3	n.s.					
Apa iskolai végzettsége	37	50	45	52	30	34	38	32	33	48	52	62	32	44	45	42	34	36	35	37					
Összes megmagyarázott variancia (R ²)																									

Megjegyzés: r = korrelációs együttható; β = regressziós együttható; $r \times \beta$ = megmagyarázott variancia értéke; n.s. = nem szignifikáns

Az összes megmagyarázott variancia életkori értékei a negatív orientáció és az elkerülés esetében alacsonyabbak, mint a másik három faktornál, vagyis ezeket a független változók kisebb mértékben határozzák meg. A pozitív orientáció és az impulzivitás esetében a 12–18 éveseknél az értékek hasonlóak és magasabbak, mint a 8 éveseknél. A racionalitásnál fokozatosan egyre magasabbak, ami alapján feltehető, hogy e tényezők az életkor előrehaladtával egyre jobban befolyásolják a problémamegoldást.

Bár alacsonyak a megmagyarázott varianciák mind a 20, mind a 23 éveseknél (4–13%, a legkisebb az impulzivitásnál, a legnagyobb a racionalitásnál), azonban ezek összetétele hasonló azzal, ahogyan a családi háttér-változók a 8–18 éveseknél meghatározzák a problémamegoldás öt területét. A 20 éveseknél az apa iskolai végzettségének – mint a nevelést, a nevelési stílust és gyakorlatot meghatározó egyik tényező – magyarázóereje a racionalitás összes megmagyarázott varianciájából (9%) 7%, a 23 éveseknél 13%-ból 9%. A 20 éveseknél az anya végzettségének magyarázóereje az impulzivitás összes megmagyarázott varianciájából (9%) 6%, a 23 éveseknél 9%-ból 6%. A családszerkezet az egyetemisták körében kismértékű (1–3%) hatással bír mindegyik faktornál, ami kisebb annál, mint amit a személyközi problémák meghatározásánál azonosítottunk.

A 8–18 évesek körében az apa végzettségéhez képest az anya iskolai végzettsége az impulzivitás mellett a negatív orientációra és az elkerülésre is jelentős hatást gyakorol, míg a racionalitást és a pozitív orientációt az apa végzettsége nagyobb mértékben befolyásolja, mint az anyáé. Ezeket az eredményeket kaptuk mindegyik későbbi vizsgálat során is, ami azért volt meglepő, mert a korábbi felméréseknél (pl. Kasik, 2006b; Zsolnai és Kasik, 2007) azt tapasztaltuk, hogy az anyai végzettség áll szoros összefüggésben a szociális kompetencia összetevőivel, az apa végzettsége kevésbé. A harmadik környezeti tényező, a családszerkezet az impulzivitást, a negatív orientációt és leginkább az elkerülést határozza meg.

Az induktív gondolkodás részterületei közül a szóbeli analógiák a legmeghatározóbbak mindegyik életkorban és faktornál, leginkább a pozitív orientációnál és a racionalitásnál, illetve a számsorok hatása a leggyengébb. A szignifikáns kapcsolatok kisebb mértékűek, mint amit a külföldi vizsgálatok kimutattak. Ennek egyik lehetséges oka az általunk használt induktív gondolkodást mérő eszköz jellege, hiszen más vizsgálatok vagy erre alkalmas problémamegoldást és indukciót együttesen mérő eszközt alkalmaznak, vagy az összefüggés-vizsgálat alapja valamilyen szóbeli instrukciók értelmezését, szóbeli analógiák alkalmazását, rávezető okfejtések jellemzőit feltáró felmérés eredménye. Mindenképpen érdemes később hasonló mérőeszközökkel hazai vizsgálatokat végezni, aminek eredményei ugyancsak fontos támpontot nyújthatnak segítő-fejlesztő programok kidolgozásakor, elsősorban a tantárgyi tartalmakkal végzett fejlesztések esetében.

Az esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás (szabályok betartása, betartatása) az impulzivitással és az elkerüléssel, illetve a hozzájárulás és részesedés viszonya (osz-

tozkodás, megosztás, tevékenységek és szabályok szerinti elosztás) e kettőn kívül a racionalitással is jelentős kapcsolatban áll. Mindebből úgy tűnik, hogy a szabályok ismerete, alkalmazása a problémamegoldási folyamatban játszik fontos szerepet. A gondolkodási folyamat részfolyamatai felől tekintve, a viselkedési szabályok ismerete és figyelembevétele a megoldási mód kiválasztásakor és értékelésekor lehet jelentős (így akarom megoldani, megtehetem vagy sem, ha igen, milyen eszközökkel, milyen módon). Az érdek érvényesítése főként a racionális problémamegoldással függ össze, kisebb mértékben a pozitív viszonyulással, amivel leginkább a helyzet és elvárás faktor. Ezek a kapcsolatok nagyon jól szemléltetik a *Damasio* (1994) által leírt általános és a problémamegoldásra is vonatkoztatható megállapítást, miszerint az egyén és mások érdeke, valamint az adott társas helyzet döntő fontosságú egy-egy szituáció megoldásakor, elsősorban az ahhoz való viszony kialakulásában, a szándékok és lehetőségek megfogalmazásában, szelektálásában.

* * *

Az *induktív gondolkodás* fejlettsége számos területen befolyásolja a kognitív eredményességet (*Csapó*, 2001). E vizsgálat adatai egyértelműen jelzik az induktív és a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kapcsolatát is, ám további vizsgálatok szükségesek az összefüggések pontosabb és a mögöttük meghúzódó tényezők feltárására – főként a 15 és a 18 évesek körében az impulzivitás és az elkerülés esetében. Az induktív gondolkodás területeinek magyarázóereje összességében kisebb, mint a szociálisérdek-érvényesítés különböző területeié. Akárcsak az iskolai végzettségek, a *szociálisérdek-érvényesítés* hat faktora alapján is kirajzolódnak fontos jelenségre utaló kapcsolatok. Az eredményekből az látható, hogy a hat faktor szinte mindegyike vagy a problémamegoldás orientációját, vagy a megoldás módját befolyásolja jobban. Az esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás, valamint a helyzet, elvárás a problémamegoldás orientációs részét határozza meg jelentősebb mértékben, míg az érdek, illetve a hozzájárulás és részesedés viszonya a három megoldási módot, a racionalitást, az impulzivitást és az elkerülést. A viszony, szerep, illetve az idő és győztes faktor közel azonos magyarázóerővel bír mind az öt faktornál.

3.2.3.3. Az állapot- és vonásszorongás összefüggése a problémamegoldással

Az elmúlt évtizedben külföldön egyre több olyan feltáró vizsgálatot végeznek egy-egy segítő-fejlesztő program céljainak és tartalmának kidolgozása érdekében, amelynek része a diákok szorongásának felmérése. Igen sok kutató a szorongást, annak különböző formáit tekinti a programok hatékonyságát az egyik leginkább meghatározó jellemzőnek (pl. *Frauenknecht* és *Black*, 2009). Ennek megfelelően egy 2013-as kutatás során az állapot- és vonásszorongás és a szociálisproblé-

ma-megoldás kapcsolatát vizsgáltuk 12 és 16 évesek körében (csak önjellemzésük alapján).

A kutatásban az SPSI–R kérdőív rövid, nem személyspecifikus változatát használtuk, illetve az egyik leggyakrabban alkalmazott, Spielberger-féle kérdővet a vonás- és állapotszorongás mérésére (jellemzőit lásd a 3.2.1.2. alfejezetben). A kérdőívek megbízhatósági mutatóit a 25. táblázat tartalmazza. Hasonló külföldi vizsgálatok adatai alapján egyrészt azt feltételeztük, hogy a két életkori csoport különbözik a szorongás tekintetében, másrészt az idősebbeknél rajzolódik ki a szorongás és a problémamegoldás között jelentősebb kapcsolatrendszer, főként az állapotszorongással mutatnak összefüggést a problémamegoldás faktorai.

25. táblázat. A mérőeszközök reliabilitásmutatói életkori részminták alapján

Mérőeszköz	Életkori minta	Cronbach- α
SPSI–R (rövid, nem személyspecifikus)	12	0,86
	16	0,89
Állapotszorongás	12	0,85
	16	0,87
Vonásszorongás	12	0,81
	16	0,83

Szorongás és problémamegoldás: életkor és nem szerinti jellemzők. A 26. táblázat az állapot- és vonásszorongás eredményeit mutatja életkoronként. A két életkor között csak az állapotszorongás tekintetében szignifikáns a különbség, a vonásszorongás szintje hasonló a 12 és a 16 évesek mintáján. A 12 éveseknél a vonásszorongás, a 16 éveseknél az állapotszorongás esetében szignifikáns a fiúk és a lányok közötti átlagbeli eltérés (minden esetben $p < 0,05$). A 12 éves lányokra a vonásszorongás ($t = 2,33$), a 16 éves lányokra az állapotszorongás jellemzőbb ($t = 1,56$), mint fiú kortársaikra.

26. táblázat. Az állapot- és vonásszorongás értékei (átlag, szórás, kétmintás t-próba) életkoronként

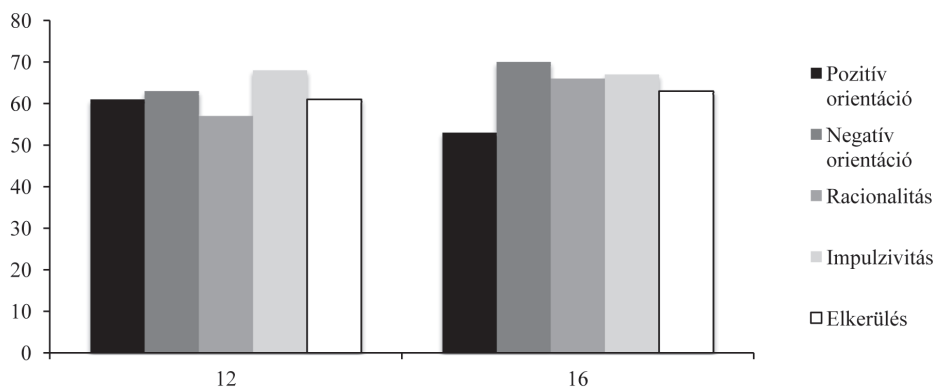
Szorongás	12 éves		16 éves		t	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Állapot	1,44	0,28	1,67	0,21	1,77	0,05
Vonás	1,64	0,32	1,70	0,41	1,22	0,31

A magas állapot- és vonásszorongású diákok kiszűrésére alkalmazott klinikai eljárás adatai alapján mindkét életkori mintán 12% körüli a magas állapot- és/vagy vonásszorongással rendelkezők aránya. A 12 évesek közül 20 gyerek (12 lány és 8 fiú)

esetében magas a vonásszorongás szintje (a magas összpontok közül a legalacsonyabb 43, a legmagasabb 55), és a legmagasabb három összpont mindegyike lányé. Az állapotszorongás esetében 25 gyereknel (15 lány és 10 fiú) magas a szorongásszint (a magas összpontok közül a legalacsonyabb 45, a legmagasabb 53), a három legmagasabb összpont közül 2 lányé és 1 fiúé. A 12 évesek körében 10 diáknál magas mindkét szorongási szint, közülük 7 lány és 3 fiú.

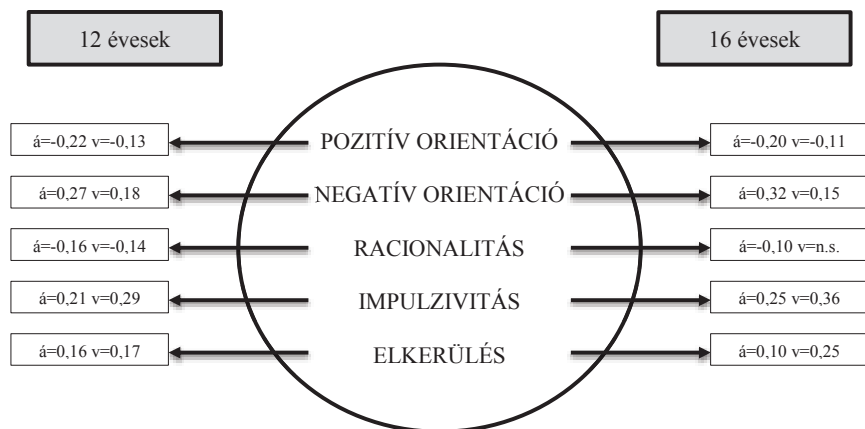
A 16 évesek közül 14 gyerek (10 lány és négy fiú) esetében magas a vonásszorongás (a magas összpontok közül a legalacsonyabb 42, a legmagasabb 51), és itt is a legmagasabb összpontokat lányok érték el. Az állapotszorongás esetében 15 gyereknel (10 lány és 5 fiú) magas a szorongásszint (a magas összpontok közül a legalacsonyabb 41, a legmagasabb 58). Az állapotszorongásnál a legmagasabb érték ugyancsak egy lányé, a második és a harmadik legmagasabb érték fiúé. A diákok közül 10-nél magas mindkét szorongási szint, 8 lánynál és 2 fiúnál.

A problémamegoldás faktoronkénti értékei nagyrészt hasonlítanak a 2009-es vizsgálat 12 és 15 éveseinek önjellemzéssel kapott eredményeihez, a mostani mintában a 16 évesek impulzivitásértéke magasabb, mint a 15 éveseké (14. ábra). A kétmintás t-próba alapján a pozitív orientáció a 12 évesekre ($t = 1,22$ $p = 0,04$), a negatív orientáció az idősebbekre ($t = 1,56$ $p = 0,03$), a racionalitás ugyancsak a 16 évesekre ($t = 1,33$ $p = 0,04$) szignifikánsan jellemzőbb. Az impulzivitás és az elkerülés alapján nincs életkori különbség, ám a 16 éves lányokra jellemzőbb az impulzivitás ($t = 1,40$ $p = 0,04$), illetve a 16 éves fiúkra a racionalitás ($t = 1,16$ $p = 0,03$).



14. ábra. A szociálisprobléma-megoldás faktoronkénti eredményei 12 és 16 évesek körében (%)

A szorongás és a problémamegoldás kapcsolatrendszere. A szociálisprobléma-megoldás faktorainak állapot- és vonásszorongással való összefüggéseit korrelációelemzéssel tártuk fel életkori bontásban. A 15. ábra a pozitív és a negatív kapcsolatokat szemlélteti életkoronként és faktoronként.



15. ábra. Az állapot- és vonásszorongás kapcsolata a szociálisprobléma-megoldás faktoraival (r , minden esetben $p < 0,05$; \hat{r} = állapotszorongás; v = vonásszorongás; n.s. = nem szignifikáns)

A problémamegoldás állapot- és vonásszorongással való kapcsolatának értéke a z -próbák alapján a 12 éveseknél egy faktornál sem, a 16 éveseknél csak kettőnél különbözik: az állapotszorongás erősebb kapcsolatban áll a negatív orientációval, illetve a vonásszorongás az elkerüléssel (negatív orientáció: $z = 1,77$ $p = 0,03$; elkerülés: $z = 1,54$ $p = 0,02$). Ha a két életkor korrelációit hasonlítjuk össze, ugyancsak kevés az eltérés. Az impulzivitás és a vonásszorongás kapcsolata erősebb a 16 éveseknél ($z = 1,45$ $p = 0,04$), és ugyancsak az idősebbeknél erősebb az elkerülés és a vonásszorongás kapcsolata ($z = 1,37$ $p = 0,03$).

A szorongás és a problémamegoldás összefüggéséről főként egyetemisták, főiskolások és felnőttek eredményei állnak rendelkezésünkre, melyek – Nezu, Wilkins és Nezu (2004) szerint – igen változatosak. A SPSI-R kérdőívvel végzett vizsgálatok többnyire arról tanúskodnak, hogy körükben leginkább az orientációval mutat szoros kapcsolatot a vonásszorongás, a negatívval pozitív, a pozitív orientációval negatív kapcsolatban áll (pl. Bond, Lyle, Tappe, Seehafer és D’Zurilla, 2002). Az általunk, serdülők körében végzett felmérés is hasonló képet mutat, illetve a megoldási stílus közül az elkerülés és az impulzivitás összefüggése jelentős, ami ugyancsak megegyezik felnőttekkel végzett vizsgálatok eredményével (pl. Haaga és mtsai, 1995): a magas szorongással rendelkezőknél jelentős a negatív orientáció és az elkerülés.

A 12 és a 16 évesek körében összesen 40 gyereknek volt magas az állapotszorongás és 34-nél a vonásszorongás, illetve mindkettő 20 gyereknek volt a klinikai mérési eljárás szerint magas. Mindkét életkort két csoportra osztottuk (magas és nem magas állapot- és vonásszorongás), majd azt elemeztük, van-e szignifikáns különbség a faktorokkal mutatott kapcsolatban a két csoport között. Csak a 16 éves, magas ál-

lapotszorongással rendelkező diákoknál volt erősebb a kapcsolat a vonásszorongás és az elkerülés ($z = 1,45$ $p = 0,03$), illetve a negatív orientáció és az elkerülés között ($z = 1,38$ $p = 0,03$).

* * *

A külföldi vizsgálatok során főként felnőttek körében elemzik *a szorongás és a problémamegoldás kapcsolatát*. Az általunk, serdülőkkel végzett felmérés alapján a problémamegoldás és a szorongás között serdülőkorban is azonosíthatók jellegzetes kapcsolatok, leginkább a magas állapotszorongással rendelkezőknél, akikre jellemzőbb, akárcsak felnőttek esetében, az elkerülés és a negatív orientáció. A kapcsolatok feltárása mindenképpen szükséges a jövőben, például azért, mert a serdülőkorúak fejlesztésével, a fejlesztés eredményességével kapcsolatos kutatások szerint a szorongó, illetve elkerülő és erősen impulzív diákok nemcsak programba való bevonása és abban való megtartása nehezebb, hanem a fejlesztés körükben gyakran kevésbé hatékony, aminek egyik okát ezen jellemzők együttes meglétével is magyarázzák (pl. *Frauenknecht és Black, 2009*).

3.2.3.4. Hátrányos és nem hátrányos helyzetű diákok problémamegoldásának különbségei

Az eddig bemutatott összefüggés-vizsgálatok során a problémamegoldás más pszichikus összetevővel való kapcsolatát elemeztük. 2013-ban egy projekt keretén belül, több iskola felkérésére hátrányos helyzetű diákok problémamegoldását vizsgáltuk az SPSI–R rövid, nem személyspecifikus változatával, illetve hasonlítottuk össze ugyanolyan életkorú, nem hátrányos helyzetű gyerekek jellemzőivel (a hátrányos helyzetű diákok mintáját az adatfelvételkor hatályos jogszabály – 1993. évi LXXIX. törvény 121. § – alapján alakítottuk ki). Mindemellett több környezeti (családi és iskolai) tényező bevonásával összefüggés-vizsgálatokat is végeztünk. A diákok mellett ebben a vizsgálatban csak a pedagógusok értékelték a gyerekek problémamegoldását.

A külföldi kutatások (pl. *Jessor és mtsai, 1998*) alapján – bár kisebb-nagyobb eltérés van abban, miként határozzák meg más országokban a hátrányos helyzet fogalmát (pl. *Edwards, 1974; Heckman és Masterov, 2007; Heckman, é. n.*) – e családi körülmény, helyzet az egyik leginkább meghatározó moderátortényező. A 12, 14 és 16 évesekkel végzett vizsgálat eredményeinek bemutatása előtt a hátrányos helyzet fogalmáról, használatáról és a kapcsolódó törvényi háttérrel lesz szó. Az eredményeket ismertető rész eleje tartalmazza a mérőeszköz jellemzőit és a minta sajátosságait.

3.2.3.4.1. Hátrányos helyzet és a vonatkozó hazai jogszabályi háttér

A nevelés-oktatás területén a hátrányos helyzet fogalmát a kedvezőtlen családi háttér iskolai sikerességet negatívan befolyásoló mechanizmusaival összefüggésben használják (pl. *Liskó*, 1997). Bár a hátrányos helyzetű tanulók fogalma mind a neveléstudományi szakirodalomban, mind a hazai jogszabályokban megtalálható, a kifejezés használatának célja, értelmezése eltérő. Pedagógiai szempontból a hátrányos helyzet gazdasági, társadalmi és kulturális sajátosságokat jelöl, melyek a diákok egy részénél kedvezőtlenül, olykor igen hátráltatóan hatnak az iskolai előmenetelre, tanulmányi és magánéleti sikerességre egyaránt (pl. *Fejes*, 2006). A neveléstudományi megközelítés azokat a tényezőket veszi számba, amelyek az iskolai sikerességet, a személyiség fejlődését gátolják, így a hazai szakirodalomban a pontos fogalmi meghatározás helyett általában e kedvezőtlen körülmények felsorolása található. E tényezők közül kiemelkedik a szülők iskolai végzettsége (lásd *Fejes és Józsa*, 2005).

A 11/1994 (VI.8.) MKM-rendelet az első jogszabály, mely nevesíti a hátrányos helyzetű gyermekeket, tanulókat. Bevezetése óta e kategóriát többször módosították, emellett a fogalom differenciálódott, így megkülönböztetik a hátrányos helyzetű gyermekeket, tanulókat csoportján belül a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket és tanulókat. A jogszabályi meghatározások olyan támogatások alapját képezik, amelyek célja az előnytelen családi-otthoni környezet ellensúlyozása, így a jogszabályok az egyes kategóriákba sorolás alapját képező kritériumokat tartalmazzák. Az 1993. évi LXXIX. törvény 121. §-a alapján azt a gyermeket tekintették hátrányos helyzetűnek, akit családi körülményei, szociális helyzete (szegénység; szűkös lakáskörülmények; aluliskolázott szülők; csonka vagy többgenerációs család; családon belüli tartós betegség, fogyatékosság; szocializációs nehézségek, például alkoholizmus, drogfüggőség a családban) miatt védelembe vett a jegyző, és aki után rendszeres gyermekvédelmi támogatást folyósítanak a szülőknek.

A *Köznevelési törvény* (2013) hatályos jogszabálya szerint az a tanuló hátrányos helyzetű, aki a következő csoportok valamelyikébe sorolható: 1. rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesül vagy a szülő/gondviselő alacsony komfortfokozatú lakásban él vagy hajléktalan; 2. a gyermek, tanuló szülője vagy a törvényes képviselője a gyermek óvodai, iskolai beíratásakor nem rendelkezik általános iskolai végzettséggel; 3. félárva, árva vagy egyetlen szülő által nevelt gyermek; 4. tartós, súlyos betegséggel, fogyatékossággal élő közeli hozzátartozó él a családdal közös háztartásban; 6. rendezetlen állampolgári státusz; 6. a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 15. § (4) bekezdésében felsorolt intézkedések valamelyikében érintett: védelembe vétel, családba fogadás, ideiglenes hatályú elhelyezés, átmeneti nevelésbe vétel, tartós nevelésbe vétel, nevelési felügyelet elrendelése, utógondozás elrendelése, utógondozói ellátás elrendelése. Halmozottan hátrányos helyzetű az, aki rendszeres gyermekvédel-

mi támogatásra jogosult gyermek vagy nagykorúvá vált gyermek, akinek esetében a felsorolt körülmények közül kettő fennáll; a nevelésbe vett gyermek, valamint az utódgondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgató jogviszonyban álló fiatal felnőtt.

3.2.3.4.2. Hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók problémamegoldása és kapcsolata a családi és iskolai háttérrel

A mérőeszközök és a minta jellemzői. A 27. táblázat tartalmazza a kérdőív reliabilitásmutatóit (Cronbach- α) életkori bontásban és értékelők szerint. Az értékek alapján az eszköz mindkét értékelő esetében jó megbízhatóságú volt. Mivel a hátrányos helyzet legtöbbször kihat a nyelvi szocializációs folyamatokra (Nemesné és Sajtosné, 2010), ebből adódóan a szövegértési problémák miatt nehezebben érthetik meg a tanulók a kérdőív kijelentéseit, körükben a kérdőívek reliabilitása gyengébb lehet. E mentén markáns különbséget egyik életkorban és faktoron sem tapasztaltunk a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű tanulók között.

27. táblázat. A teljes mérőeszköz megbízhatósági mutatói életkori bontásban és értékelők szerint

Mérőeszköz	Életkori minta	Értékelő	
		Tanuló	Pedagógus
SPS–R (rövid, nem személyspecifikus)	12	0,84	0,90
	14	0,90	0,92
	16	0,91	0,89

A nemzetközi kutatások (pl. Rich és Bonner, 2004; Chang és mtsai, 2004) alapján azt feltételeztük, hogy a hátrányos helyzetűek gyakrabban viszonyulnak negatívan társas problémáikhoz, azok többségét inkább tekintik megoldhatatlannak, jobban jellemző rájuk az impulzivitás és az elkerülés. A tanulók és a pedagógusok értékelésének kapcsolatáról saját tapasztalataink alapján is azt feltételeztük, hogy a kapcsolat szorossága jól alátámasztható a tanulók pedagógussal eltöltött idejével (az minél több, a kapcsolatot kifejező értékek annál erősebbek). Az viszont kérdés volt, egyezik-e ez a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű tanulók körében. A háttérváltozókkal kapcsolatos hipotézisek megfogalmazásakor egyrészt ugyancsak külföldi kutatási eredményeket vettünk alapul, másrészt szintén korábbi vizsgálataink tapasztalatait: a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű csoportok között szignifikáns a különbség a legtöbb családi jellemző mentén, és a faktorokon elért eredményeket a hátrányos helyzet/nem hátrányos helyzet státusz jelentősen magyarázza, főként a problémamegoldás stílusait (racionalitás, impulzivitás, elkerülés).

Az összefüggés-vizsgálatokhoz szükséges családháttér-adatokat a szülőktől kértük, szinte minden gyermek esetében az anyák töltötték ki a háttérkérdőív ezen részeit: 1. szülők iskolai végzettsége, 2. családszerkezet, 3. legjellemzőbb közös családi szabadidős tevékenység, 4. otthoni könyvek száma. A gyerekek nyilatkoztak 5. az iskolába járással kapcsolatos attitűdjükről (mennyire szeret iskolába járni), valamint 6. tanulmányi teljesítményükről (tantárgyi átlagukról, amit kérésünkre a pedagógusok ellenőriztek) – a 6. táblázatban található az alkalmazott kategóriák (ezek közül az 1, 2, 3, 5). A kulturális tőke egyik mutatójának, az otthoni könyvek számának jelölésére öt kategóriát alkalmaztunk: 1 = nincsenek könyveink; 2 = 50-nél kevesebb; 3 = 50–200; 4 = 200–1000; 5 = 1000-nél több. Bár a tanulmányi átlag kevésbé fejezi ki a tanulók tudását, gondolkodási fejlettségüket és ismereteik mindennapokban való alkalmazását (Csapó, 2002), a hazai köznevelési rendszerben ezt a mutatót alkalmazzák a leggyakrabban, ezért így tettünk mi is.

A hátrányos és a nem hátrányos helyzetű diákok csoportja között szignifikáns a különbség a szülők iskolai végzettsége alapján (anyák: $\chi^2 = 45,13$ $p = 0,03$; apák: $\chi^2 = 31,11$ $p = 0,04$). A nem hátrányos helyzetű diákok esetében – a teljes mintára vonatkozóan – legkisebb a nyolc általánost végzetek aránya az anyák és az apák körében egyaránt (anyák: 19–28%; apák: 22–35%), legnagyobb az érettségivel rendelkezőké (anyák: 29–37%; apák: 25–33%). A hátrányos helyzetű diákoknál az anyák – mindegyik életkori részminta esetében – legnagyobb része szakmunkásképzőben szerzett bizonyítvánnyal rendelkezik (45–76%), akárcsak az apák (37–65%), akik körében a legnagyobb a nyolc általánossal rendelkezők aránya (25–39%).

A családszerkezet alapján ugyancsak szignifikáns a különbség a teljes és a részminták alapján is (teljes mintán: $\chi^2 = 39,23$ $p = 0,03$). A nem hátrányos helyzetű diákok esetében mindegyik életkori részmintán az anyával és apával egy háztartásban élők együttes aránya 53–66%, ez a hátrányos helyzetűeknél 36–47%, náluk a vagy csak anyával, vagy csak apával élők aránya 35–41%. A szülők által megadott, majd általunk kategorizált leggyakoribb családi szabadidős tevékenység megoszlása jelentősen nem különböző a hátrányos és a nem hátrányos tanulók körében ($\chi^2 = 4,22$ $p = 0,19$). Mindkét csoportban sokan nyilatkoztak úgy, hogy nincs ilyen pénz- vagy időhiány miatt (20–32%), illetve a sportolást és a televíziózást említették a legtöbben (35–40%), a többi kategória aránya elenyésző. A teljes mintát tekintve, a nem hátrányos helyzetű diákok családjában több könyv található, mint a hátrányos helyzetűeknél ($\chi^2 = 35,57$ $p = 0,03$), illetve a hátrányos helyzetű diákok kevésbé szeretnek iskolába járni ($t = 10,01$ $p = 0,03$).

A hátrányos és a nem hátrányos helyzetű tanulók problémamegoldása. Egy-egy életkori részminta esetében a különbségek azonosítására kétmintás t-próbát alkalmaztunk. A 28. táblázat a hátrányos (HH) és a nem hátrányos helyzetű (NHH) diákok problémamegoldásának jellemzőit életkori és értékelő szerinti bontásban mutatja.

28. táblázat. A faktorokon elért átlagok és szórások a hátrányos és a nem hátrányos helyzetűek életkori csoportjaiban értékelők szerint (%)

Faktor	12 évesek						14 évesek						16 évesek					
	Tanuló			ÖM			Tanuló			ÖM			Tanuló			Pedagógus		
	(zs) á HH		(zs) á HHN	(zs) á HH		(zs) á HHN	(zs) á HH		(zs) á HHN	(zs) á HH		(zs) á HHN	(zs) á HH		(zs) á HHN	(zs) á HH		(zs) á HHN
	65 (14)	64 (12)	50 (13)	58 (13)	59 (13)	62 (13)	58 (12)	62 (13)	51 (12)	55 (15)	58 (14)	55 (14)	57 (12)	52 (14)	57 (15)	53 (14)	57 (13)	57 (13)
PO	70 (15)	67 (13)	70 (11)	62 (13)	64 (13)	70 (12)	76 (15)	70 (12)	71 (12)	65 (13)	74 (13)	67 (12)	77 (15)	72 (12)	66 (11)	74 (13)	69 (14)	69 (14)
NO	58 (14)	61 (13)	57 (12)	55 (14)	58 (13)	60 (12)	60 (12)	63 (13)	53 (11)	60 (12)	57 (12)	62 (13)	61 (15)	62 (12)	68 (14)	62 (13)	67 (14)	67 (14)
I	75 (12)	68 (15)	75 (12)	70 (14)	69 (14)	72 (12)	72 (12)	65 (14)	76 (12)	75 (14)	74 (12)	70 (14)	75 (14)	77 (11)	73 (14)	76 (13)	69 (15)	69 (15)
E	61 (14)	60 (13)	62 (12)	62 (13)	62 (12)	68 (15)	68 (12)	62 (14)	70 (15)	63 (14)	69 (15)	62 (14)	70 (14)	76 (14)	69 (11)	73 (14)	67 (12)	67 (12)

Megjegyzés: PO = Pozitív orientáció; NO = Negatív orientáció; R = Racionalitás; I = Impulzivitás; E = Elkerülés; HH = hátrányos helyzetű; HHN = nem hátrányos helyzetű; á = átlag; sz = szórás; ÖM = összevont mutató (értékelők ítéleteinek átlaga); szürke háttér esetén $p < 0,05$

Az önjellemzés, a pedagógusok vélekedése és az összevont mutató alapján egyaránt mindhárom életkorban legalább két faktor esetében számottevő az eltérés. Az önjellemzés szerint mindhárom életkorban a hátrányos helyzetűekre jellemzőbb a negatív orientáció és az impulzivitás: a problémát gyakrabban értelmezik negatív jelenséggént, megoldásának sikerességében nem hisznek, illetve rossz, negatív, kellemetlen érzéseket társítanak a problémamegoldáshoz. A 14 és a 16 évesek körében az elkerülés, a problémahelyzetből való kilépés, a megoldás halogatása is gyakoribb. A nem hátrányos helyzetű 16 évesekre jellemzőbb a racionalitás, a problémával, a problémahelyzetben szereplő személyekkel kapcsolatos tények, ok-okozati összefüggések végiggondolása, több alternatív megoldási mód keresése és értékelése.

A pedagógusok a legfiatalabbak esetében hasonlóan értékelik a diákokat: vélekedésük alapján a negatív orientáció és az impulzivitás a hátrányos helyzetűekre jellemzőbb, illetve a nem hátrányos helyzetű diákokra a pozitív orientáció, ami a legidősebb korosztálynál is jellemzőbb a nem hátrányos helyzetűekre. Mind a 14, mind a 16 éves hátrányos helyzetűekre a negatív orientáció és az elkerülés jellemzőbb, mint a nem hátrányos helyzetű diákokra, utóbbiak racionálisabb problémamegoldók. Az összevont mutató alapján mindhárom életkorban szignifikáns a hátrányos és a nem hátrányos helyzetűek közötti különbség a negatív orientáció mentén. A 12 éveseknél számottevő az eltérés az impulzivitás, a 14 és a 16 éveseknél az elkerülés, illetve a legidősebeknél a racionalitás esetében is.

Értékelők közötti különbségek. Korábbi kutatásaink eredményei azt mutatták, hogy általában a szülők pozitívabban, a pedagógusok negatívabban vélekednek a diákok problémamegoldásáról. E vizsgálatban csak a pedagógusok bevonására volt lehetőségünk. A problémamegoldás öt faktora mentén hasonlítottuk össze az értékelők véleményeit korrelációelemzéssel. Azt vizsgáltuk, eltérő-e a hátrányos és a nem hátrányos helyzet mentén az egyes életkorok szerinti kapcsolat, illetve van-e különbség életkoronként a pedagógus és a diák értékelése között a hátrányos és a nem hátrányos helyzet alapján. Az eredményeket a 29. táblázat szemlélteti.

A tanulók önjellemzése és a pedagógusi értékelés közötti kapcsolatok – főként a hátrányos és kevésbé a nem hátrányos helyzetű diákok alkotta részmintáknál – jó részt megegyeznek a korábbi felmérések során tapasztaltakkal: a faktorok többségénél a középiskolások körében erősebbek az összefüggések. A z-próbák alapján a nem hátrányos helyzetű diákok részmintájánál nincs különbség a kapcsolat erősségében a pozitív orientáció, az impulzivitás és az elkerülés esetében. A negatív orientációnál ($z = 3,14$ $p = 0,03$) és a racionalitásnál ($z = 2,48$ $p = 0,01$) a 14 és a 16 évesek körében az összefüggés erősebb, mint a legfiatalabbaknál. A hátrányos helyzetű tanulóknál nincs különbség a kapcsolat erősségében a pozitív és a negatív orientációnál. A racionalitásnál ($z = 2,54$ $p = 0,02$) és az elkerülésnél ($z = 3,09$ $p = 0,03$) a 16 éveseknél erősebb a kapcsolat, mint a 12 és a 14 éveseknél. Az impulzivitásnál mind a 14 ($z = 4,05$ $p = 0,02$), mind a 16 ($z = 4,74$ $p = 0,02$) évesek körében az összefüggés erősebb, mint a legfiatalabbaknál.

29. táblázat. A tanulói és a pedagógusi ítéletek korrelációja életkor, valamint hátrányos/nem hátrányos helyzet szerinti bontásban

<i>Faktor és részminta</i>	<i>12 évesek</i>	<i>14 évesek</i>	<i>16 évesek</i>
Pozitív orientáció			
HH	0,16*	0,26*	0,30**
NHH	0,26*	0,24*	0,29**
Negatív orientáció			
HH	0,35*	0,31**	0,31*
NHH	0,24*	0,33**	0,36**
Racionalitás			
HH	0,16*	0,17*	0,23*
NHH	0,19*	0,26*	0,25*
Impulzivitás			
HH	0,25*	0,33**	0,36**
NHH	0,28*	0,25*	0,24*
Elkerülés			
HH	0,21*	0,24*	0,36**
NHH	0,24*	0,22*	0,29**

Megjegyzés: HH = hátrányos helyzetű; NHH = nem hátrányos helyzetű; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; szürke háttér: z-próba alapján szignifikáns különbség ($p < 0,05$)

A 29. táblázatban szürke háttér jelzi, mely életkorban és faktornál tér el szignifikánsan a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű diákok csoportja szerinti tanulói és pedagógusi értékelés kapcsolatának erőssége. A pozitív orientáció és a negatív orientáció esetében csak a 12 éveseknél jelentős a különbség. A racionalitás faktornál kizárólag a 14 éveseknél, az impulzivitásnál a 14 és a 16 éveseknél, az elkerülés faktornál csak a 16 éves tanulóknál. A pozitív orientáció ($z = 3,29$ $p = 0,03$) és a racionalitás ($z = 2,95$ $p = 0,03$) esetében a nem hátrányos helyzetűeknél, a negatív orientáció ($z = 4,01$ $p = 0,05$), az impulzivitás (14: $z = 2,55$ $p = 0,02$; 16: $z = 3,99$ $p = 0,03$) és az elkerülés ($z = 2,59$ $p = 0,03$) esetében a hátrányos helyzetű tanulóknál hasonlóbbak a megítélések.

A problémamegoldás kapcsolata a családi és az iskolai háttérrel. Az önjellemzés adataival végeztünk regresszioelemzést. Függő változóként szerepeltek a szociális-probléma-megoldó gondolkodás faktorai, függetlenként a leggyakoribb családi szabadidős tevékenység, az otthoni könyvek száma, az iskolával kapcsolatos attitűd, a tanulmányi teljesítmény (közös tantárgyak átlaga) és a hátrányos helyzet/nem hátrányos helyzet státusza (HH/NHH státusz). Külön nem vontuk be a jelentős különbséget mutató és ebben a státuszban döntő fontosságú szülői iskolai végzettséget és a családszerkezetet (az életkori almintákon a Goodness-of-fit érték 0,71 vagy e feletti). Az életkor szerinti eredményeket a 30–32. táblázat tartalmazza.

30. táblázat. A regresszióelemzés eredményei a 12 évesek mintáján ($r \times \beta$, %)

Független változó	Függő változó				
	Pozitív orientáció	Negatív orientáció	Raciona- litás	Impulzivi- tás	Elkerülés
Leggyakoribb szabad- idős tevékenység	2	3	2	2	3
Otthoni könyvek száma	1	n.s.	2	2	n.s.
Tanulmányi átlag	2	2	5	2	1
Iskolával kapcsolatos attitűd	4	5	3	4	4
HH/NHH státusz	7	9	8	8	10
Összes megmagyarázott variancia (R^2)	20	21	22	24	22

Megjegyzés: r = korrelációs együttható; β = regressziós együttható; $r \times \beta$ = megmagyarázott variancia értéke; n.s. = nem szignifikáns

31. táblázat. A regresszióelemzés eredményei a 14 évesek mintáján ($r \times \beta$, %)

Független változó	Függő változó				
	Pozitív orientáció	Negatív orientáció	Raciona- litás	Impulzivi- tás	Elkerülés
Leggyakoribb szabad- idős tevékenység	3	2	3	2	1
Otthoni könyvek száma	1	n.s.	2	2	n.s.
Tanulmányi átlag	4	4	8	5	7
Iskolával kapcsolatos attitűd	4	5	4	2	3
HH/NHH státusz	15	17	10	12	13
Összes megmagyarázott variancia (R^2)	23	24	25	24	25

Megjegyzés: r = korrelációs együttható; β = regressziós együttható; $r \times \beta$ = megmagyarázott variancia értéke; n.s. = nem szignifikáns

32. táblázat. A regresszióelemzés eredményei a 16 évesek mintáján ($r \times \beta$, %)

Független változó	Függő változó				
	Pozitív orientáció	Negatív orientáció	Raciona- litás	Impulzivi- tás	Elkerülés
Leggyakoribb szabad- idős tevékenység	2	2	2	1	n.s.
Otthoni könyvek száma	n.s.	n.s.	3	n.s.	1
Tanulmányi átlag	3	4	6	n.s.	4
Iskolával kapcsolatos attitűd	5	6	2	4	5
HH/NHH státusz	17	19	12	16	18
Összes megmagyarázott variancia (R^2)	28	30	25	23	29

Megjegyzés: r = korrelációs együttható; β = regressziós együttható; $r \times \beta$ = megmagyarázott variancia értéke; n.s. = nem szignifikáns

Összehasonlítva a három életkori csoportnál kapott összes megmagyarázott varianciák faktoronkénti értékeit, a független változók impulzivitásra és racionalitásra gyakorolt hatása hasonló az életkori csoportoknál, a többi faktor esetében egyre nagyobb, ám ez csak feltételezhető e keresztmetszeti vizsgálatból. A hátrányos helyzet/nem hátrányos helyzet státusza a 12 éveseknél mindegyik faktoron kisebb magyarázóerővel bír, mint a 14 és 16 éveseknél. Hatása növekvő tendenciát mutat, leginkább a pozitív és a negatív orientációnál, valamint az elkerülésnél, ami alapján a család-szerkezet és a szülők iskolai végzettsége ezeknél jelentős magyarázóerővel bír, akár csak a korábbi vizsgálatok alapján. E státusz a legidősebbeknél a megmagyarázott varianciák több mint felét adja.

A további független változók közül leginkább az iskolával kapcsolatos attitűd meghatározó, hatása a pozitív és a negatív orientációra nagyobb, mint a megoldási stílusokra. A leggyakoribb szabadidős tevékenység és az otthoni könyvek számának hatása kismértékű, a családi közös tevékenység a 12 éveseknél nagyobb hatással bír, mint az idősebbeknél. Ezt magyarázhatja az, hogy a teljes mintán a szülők jelentős része arról számolt be, nincs nagyon lehetőség közösen végzett szabadidős tevékenységek szervezésére idő- és pénzhiány miatt. A tanulmányi átlag hatása szintén kevésbé jelentős, leginkább a racionalitást magyarázza mindegyik életkorban.

* * *

A hátrányos és a nem hátrányos helyzetű diákok összehasonlító vizsgálatának eredményei számos új információt nyújtanak a hátrányos helyzetű diákokról, melyek rámutatnak további vizsgálatok elvégzésének szükségességére is. A feltárt jellemzők nagyrészt igazolták azt a feltételezést, miszerint már a 12 éveseknél és később is jelentős a különbség a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás faktorai alapján a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű diákok között. A pedagógusok és a diákok értékelésének átlaga alapján mindhárom életkorban szignifikáns a különbség a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű gyerekek között a negatív orientáció mentén, a 12 éveseknél számottevő az eltérés az impulzivitás, a 14 és a 16 éveseknél az elkerülés, illetve a legidősebbeknél a racionalitás esetében is. Azon faktorok (impulzivitás, elkerülés) mentén számottevő a különbség, amelyek alakulásában a környezeti tényezők igen nagy hatását feltételezik (pl. Rich és Bonner, 2004), és ez megerősíti a háttérváltozókkal végzett összefüggés-vizsgálatok eredményeit.

A hipotézisnek és a korábbi felméréseknek megfelelően a diákok önjellemzése és a pedagógusok értékelése között nagyobb a hasonlóság az idősebbek körében. Vannak a korábbi adatokhoz képest eltérő erősségű kapcsolatok, azonban az valószínű e mérés eredményei alapján is, hogy az együtt töltött idő valamelyest magyarázza a kapcsolatbeli különbségeket. E vizsgálatban nem volt lehetőségünk a szülők bevonására, ám mindenképpen érdemes az anyákat és az apákat is bevonni a hátrányos helyzetű diákok mérésébe, hiszen a háttérváltozókkal végzett elemzések alapján le-

hetséges, hogy a családi háttér a hátrányos helyzetű családban élő gyerekek esetében néhány faktor esetében jelentősebb magyarázóerővel bír, mint a nem hátrányos helyzetű diákoknál, akik körében szintén meghatározóak az otthoni jellemzők.

A családszerkezettel szoros összefüggésben áll a hátrányos/nem hátrányos helyzet státusza. Az 1993. évi LXXIX. törvény 121. §-a alapján az egyik nagyon fontos kritériuma az ebbe a kategóriába tartozásnak az, hogy ép vagy csonka családban él-e a gyermek. E vizsgálatból is az látható, hogy a család igen fontos szerepet játszik, azok a személyek és a velük való interakciók, akikkel a gyermek nap mint nap él. Ez az a szocializációs közeg, amelyre a továbbiakban érdemes jobban fókuszálni, az elemzések során más külföldi vizsgálatok (pl. *Chang és mtsai*, 2004) alapján összekapcsolni például a családon belüli kommunikációs stílus, hierarchia elemzésével, ugyanis ezek az iskolai társas viselkedésre jelentős hatást gyakorolnak (*Tóth és Kasik*, 2010). *Erozkan* (2013) szerint serdülőkorban a családi és az iskolai kommunikációs eszközök, valamint azok alkalmazásának eltérései számos személyközi probléma okozói, a problémamegoldás kivitelezésének gátjai, illetve az értelmező-értékelő folyamatok hátráltatói.

3.2.3.5. A személyspecifikus problémamegoldás jellemzői 10–16 évesek körében – életkor, nem, iskolatípus és személyközi problémák szerinti különbségek

A 2009-es és a 2010-es vizsgálatokat követően 2012-ben a személyspecifikus problémamegoldásra fókuszáltunk: az SPSI–R rövid változatával tártuk fel az anyával, az apával, a kortársaikkal és az osztályfőnökkel kapcsolatos problémamegoldás jellemzőit 10, 14 és 16 évesek körében. Az anyák és a pedagógusok mellett az apák is értékelték a diákokat, és mindegyik felnőttől azt kértük, hogy gyermekükkel/tanítványukkal közös problémáikra gondoljanak és úgy jellemezzék problémamegoldását.

A korrelációelemzéssel korábban csak azt tudtuk meg, hogy a gyermek problémamegoldásáról (aminek bárkivel kapcsolatos probléma és megoldás lehetett az alapja) mit gondolnak ők és a felnőttek (a felnőttek a gyermek problémamegoldását értékelték, úgyszintén személyi megkötés nélkül). A 2012-ben alkalmazott eljárással az derült ki, mennyire eltérően vagy hasonlóan vélekednek közös problémáikhoz kapcsolható problémamegoldásukról az anyák és gyermekeik, az apák és gyermekeik, valamint a pedagógusok és tanulói. A kortársakkal való összehasonlításra nem volt lehetőség, kitöltéskor több társukra is gondolhattak, ám már ez is sok új információt adott a felnőttekkel és a kortársakkal való problémamegoldás eltéréséről.

E diákok közül a 10 és a 14 évesek, illetve más méréskor 18 évesek körében vizsgáltuk egyszerre a problémamegoldást, a problémák definiálását és a problémákat. Így lehetőségünk volt azt is elemezni, van-e problémamegoldásukban lényeges kü-

lönbség szüleikkel és pedagógusaikkal kapcsolatos problémáik jellemzői mentén. E fejezetben először a személyspecifikus problémamegoldásról, majd a problémák és a problémamegoldás összefüggéséről lesz szó.

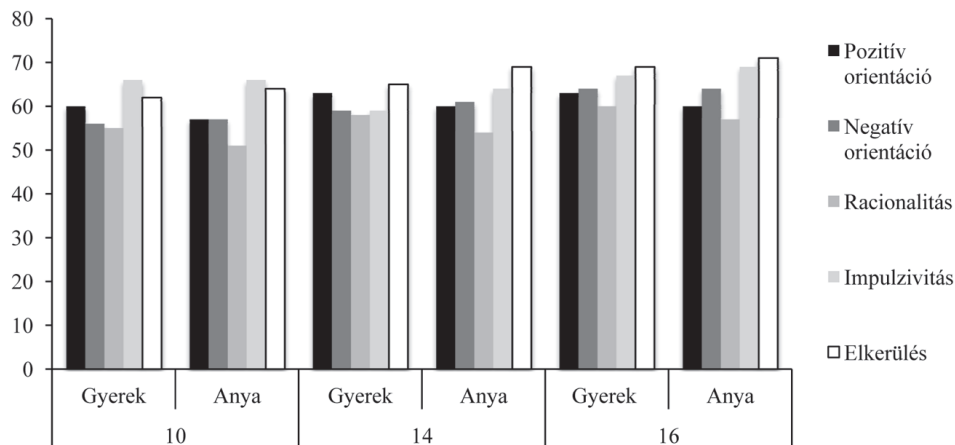
3.2.3.5.1. Személyspecifikus problémamegoldás

Az SPSI–R kérdőív tartalmán, szerkezetén nem változtattunk, csak az instrukcióban fogalmaztuk meg a személyspecifikusságot. A kérdőívek reliabilitásmutatói e vizsgálat során is megfelelőek voltak mindegyik értékelő és életkori minta esetében (a Cronbach- α értékek 0,87 vagy e feletti, az anyák és az apák értékei hasonlóak). A 16–19. ábra szemlélteti az anyával, az apával, a pedagógussal és a kortársakkal kapcsolatos problémamegoldás jellemzőit az öt faktor alapján.

A szülőkkel és a pedagógusokkal kapcsolatos problémamegoldásnál azt vizsgáltuk, vannak-e életkor és iskolatípus szerinti különbségek a problémamegoldás gyermekek és felnőttek általi megítélésében, különbözik-e egy adott életkorban a felnőttek és a gyermekek véleménye, valamint van-e szignifikáns eltérés az anya-fiú és az anya-lány, az apa-fiú és az apa-lány, valamint a pedagógus-fiú és a pedagógus-lány értékelések között. A kortársakkal kapcsolatos problémamegoldásnál a diáktársak értékelésének hiányában az összehasonlítást nem tudtuk elvégezni. Azt feltételeztük, hogy minél idősebbek a gyerekek, annál hasonlóbb a felnőttek és a gyerekek értékelése; mind a felnőtt, mind a gyermek neme fontos szerepet játszik a problémamegoldás megítélésben; illetve a szakiskolások, a szakközépiskolások és a gimnazisták esetében a megítélések eltérőek, főként a pedagógusoké.

Életkori és értékelőnkénti különbségek. A 16. ábra az anyával kapcsolatos problémamegoldás jellemzőit szemlélteti a gyerekek és az anyák értékelése alapján. A 10, a 14 és a 16 éves gyerekek önjellemzését összehasonlítva, a negatív orientáció és az elkerülés a 16 évesekre szignifikánsan jellemzőbb, mint a 10 és a 14 évesekre (negatív orientáció: $F = 45,23$ $p = 0,03$; elkerülés: $F = 32,23$ $p = 0,04$). Az impulzivitás a 14 évesekre kevésbé jellemző, mint a 10 és a 16 évesekre ($F = 34,22$ $p = 0,04$). Az anyák szerint ugyancsak a 16 éves tanulókra jobban jellemző a negatív orientáció és az elkerülés (negatív orientáció: $F = 35,23$ $p = 0,04$; elkerülés: $F = 22,01$ $p = 0,03$).

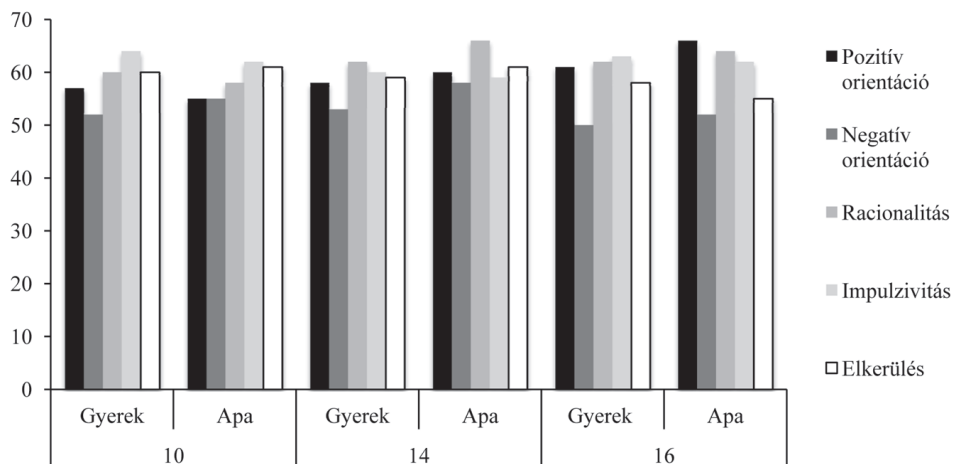
Az egyes csoportokon belüli összehasonlítás alapján szintén hasonló az anyák és a gyerekek véleménye, megerősítve a 2009-es eredményeket még akkor is, ha annak alapja nem csak az anyával kapcsolatos problémamegoldás volt. A 10 éveseknél egyetlen faktor szerint sem különbözik véleményük. A 14 évesek racionálisabbnak



16. ábra. Az anyával kapcsolatos problémamegoldás jellemzői a gyerekek és az anyák szerint (%)

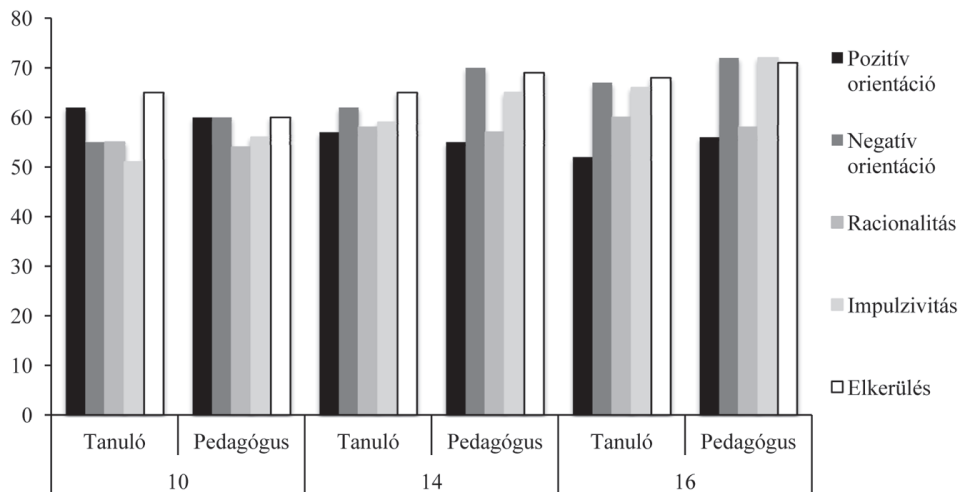
vélik anyjukkal való problémamegoldásukat, mint az anyák ($t = 2,45$ $p = 0,04$), valamint a 16 évesek szerint pozitívabban viszonyulnak problémáik megoldásához, mint ahogyan azt az anyák gondolják gyermekeikről ($t = 3,03$ $p = 0,04$).

Az apák és gyermekeik közötti problémák megoldásáról (17. ábra) a 10–16 évesek hasonlóan vélekednek, egyetlen olyan faktor sincs, ahol a gyerekek önjellemzésében számottevő eltérés lenne. Azonban a különböző életkorú gyerekek apái másképp vélekednek a pozitív orientációról, a racionalitásról és az elkerülésről. A pozitív orientáció lehetséges fokozatos emelkedését tükrözik az értékek ($F = 30,21$ $p = 0,03$), illetve a 14 és a 16 éves diákok apái nagyobb racionalitást vélnek felfedezni gyermekük problémamegoldásában, mint a 10 évesek apái ($F = 25,21$ $p = 0,03$). A 16 évesek apái az elkerülést kevésbé tartják jellemzőnek, mint a fiatalabbak apái ($F = 17,21$ $p = 0,05$). Akárcsak az anyáknál, a 10 éveseknél egyetlen faktor szerint sem különbözik az apák és gyermekeik véleménye. A 14 éveseknél az apák szerint magasabb a negatív orientáció ($t = 3,11$ $p = 0,05$) és a racionalitás ($t = 3,23$ $p = 0,03$), illetve a 16 éveseknél a pozitív orientációt szintén az apák jellemzőbbnek tartják, mint a gyerekek ($t = 2,25$ $p = 0,04$).



17. ábra. Az apával kapcsolatos problémamegoldás jellemzői a gyerekek és az apák szerint (%)

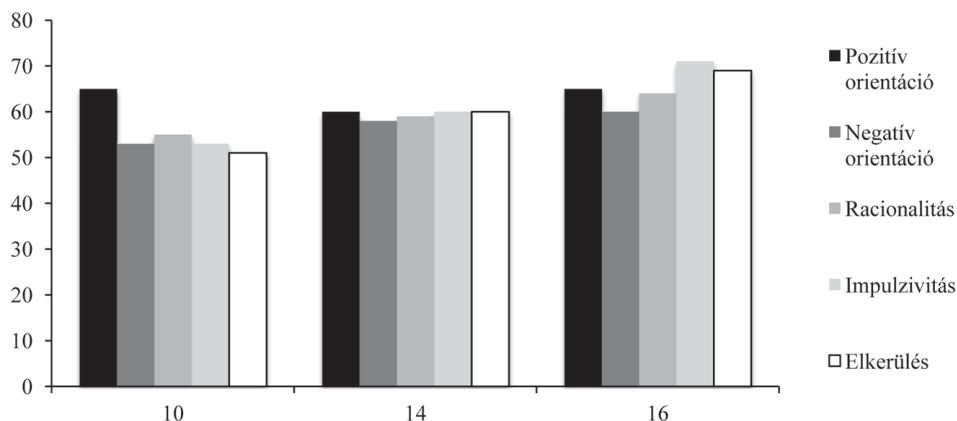
Az osztályfőnökkel kapcsolatos problémamegoldásnál (18. ábra) önjellemzésük alapján a 16 éves tanulókra kisebb mértékű pozitív viszonyulás jellemző, mint a fiatalabbakra ($F = 25,22$ $p = 0,03$), a legidősebbekre a negatív orientáció jellemzőbb ($F = 17,22$ $p = 0,05$). Teljesen elkülönülnek az életkori csoportok az impulzivitás megítélése alapján ($F = 35,11$ $p = 0,02$): a 10 évesekre a legkevésbé, a 16 évesekre a leginkább jellemző. A pedagógusok értékeléséből ugyancsak az tűnik ki, hogy a három korosztály egyre jellemzőbb impulzivitással különül el, vagyis ennek megítélése azonos a diákok megítélésével ($F = 43,10$ $p = 0,01$). A negatív orientáció véleményük alapján is kevésbé jellemző a 10 évesekre, mint az idősebbekre ($F = 20,17$ $p = 0,03$), valamint ugyanerre utalnak az elkerülést kifejező értékek is ($F = 26,39$ $p = 0,03$).



18. ábra. Az osztályfőnökkel kapcsolatos problémamegoldás jellemzői a gyerekek és az osztályfőnökök szerint (%)

Több dimenzió mentén látják másként a pedagógusok a gyerekeket, mint a szülők. A 10 éveseket három faktornál is eltérően jellemzik, mint a diákok magukat: az osztályfőnökök szerint negatív orientációjuk ($t = 3,11$ $p = 0,03$), elkerülésük ($t = 3,45$ $p = 0,04$) és impulzivitásuk ($t = 3,56$ $p = 0,03$) is magasabb, mint ahogyan azt a gyerekek gondolják. A 14 éveseket szintén impulzívabbnak ($t = 2,56$ $p = 0,02$) tekintik, illetve szerintük a 16 évesekre erőteljesebb negatív orientáció jellemző ($t = 3,01$ $p = 0,02$).

A kortársakkal kapcsolatos problémamegoldás (19. ábra) egyetlen faktor mentén sem különbözik 10 és 14 éves korban. A 16 évesek szignifikánsan elkülönülnek a fiatalabbaktól az impulzivitás és az elkerülés esetében, önértékelésük alapján rájuk mindkettő jobban jellemző (impulzivitás: $F = 26,28$ $p = 0,03$; elkerülés: $F = 22,43$ $p = 0,03$).



19. ábra. A kortársakkal kapcsolatos problémamegoldás jellemzői a diákok véleménye alapján (%)

A nem szerinti értékelések kapcsolata. Korrelációelemzéssel életkoronként összehasonlítottuk a fiúk és a lányok önjellemzését szüleik és pedagógusaik értékelésével életkori csoportonként, majd z-próbával azt elemeztük, van-e szignifikáns eltérés az anya-fiú és az anya-lány, az apa-fiú és az apa-lány, valamint a pedagógus-fiú és a pedagógus-lány értékelések között (szignifikáns különbség esetében $p < 0,05$). Webster-Stratton (1988) szerint a szülői és pedagógusi értékelés egyik szempontja a gyermek neme, másként ítélik meg a lányok és a fiúk problémamegoldását. Kim és Rohner (2003) kutatásai alapján az értékelők neme is fontos szerepet játszik, általában az anyák serdülőkorú lányait, az apák fiaikat értékelik pozitívabban.

Az anya-lány értékelések faktoronkénti kapcsolatainak erőssége 0,32–0,47, az anya-fiú kapcsolatoké 0,25–0,39 közötti. A legalacsonyabb érték a 16 éveseknél található mind a lányoknál, mind a fiúknál, mindkét esetben a negatív orientációnál. Az anya-lány kapcsolat a 10 éveseknél az impulzivitás ($z = 3,76$), a 14 éveseknél az impulzivitás ($z = 2,58$) és az elkerülés ($z = 3,11$), a 16 éveseknél az elkerülés ($z = 3,24$) esetében szorosabb, mint az anya-fiú kapcsolat. A 16 éveseknél az anya-fiú kapcsolat erőssége a racionalitásnál ($z = 2,42$) nagyobb, mint az anya-lány kapcsolatnál.

Az apáknál a korrelációs értékek az apa-lány kapcsolat esetében 0,20–0,34, az apa-fiú kapcsolatoknál 0,25–0,41 közöttiek. A legkisebb érték ugyancsak a 16 éveseknél fordul elő, a lányoknál az impulzivitásnál, a fiúknál a negatív orientációnál. Mindegyik életkorban a racionalitásnál az apa-fiú kapcsolatok szignifikánsan erősebbek (10 éves: $z = 3,16$; 14 éves: $z = 2,98$; 16 éves: $z = 3,06$), mint az apa-lány kapcsolatok. A 14 éveseknél a negatív orientáció korrelációs értéke az apa-lány kapcsolatnál erősebb, mint az apa-fiú kapcsolatnál ($z = 3,11$), valamint a 16 éveseknél az apa-fiú kapcsolat erőssége a pozitív orientációnál nagyobb ($z = 2,66$).

A pedagógusoknál ez a szülői mintázat nem azonosítható. A pedagógus-lány kapcsolatok a teljes mintán 0,15–0,34, a pedagógus-fiú kapcsolatok 0,14–0,27 közöttiek. A legalacsonyabb érték a 10 éves lányok racionalitásánál és a 14 éves fiúk negatív orientációjánál fordul elő. A 10 éveseknél a pedagógus-fiú kapcsolat erőssége nagyobb a racionalitás esetében ($z = 3,23$), a pozitív orientációnál a pedagógus-lány kapcsolat erősebb ($z = 2,77$). A 14 éveseknél egyetlen faktornál találtunk különbséget: a pedagógus-lány kapcsolat erősebb az impulzivitásnál ($z = 2,54$). A 16 éveseknél a pedagógus-fiú kapcsolat a racionalitásnál ($z = 3,20$), a pedagógus-lány kapcsolat az elkerülésnél ($z = 2,64$) és az impulzivitásnál ($z = 2,57$) erősebb.

Iskolatípus szerinti eltérések. A 16 évesek körében azt is elemeztük, van-e különbség a gimnazisták, a szakközép- és a szakiskolások személyspecifikus problémamegoldásában önmaguk és a felnőttek értékelése alapján (minden szignifikáns különbség esetében $p < 0,05$). A gimnazisták és a szakközépiskolások szüleikkel hasonlóbban vélekednek problémamegoldásukról, mint a szakiskolások és szüleik. Az anyákkal kapcsolatos racionális problémamegoldás a diákok önjellemzése ($F = 35, 23$) és az anyák ($F = 20,11$) szerint is jellemzőbb a gimnazistákra és a szakközépiskolásokra, mint a szakiskolásokra, valamint a szakiskolások impulzívabbnak tartják magukat ($F = 18,34$), ám az anyák értékelésében nincs számottevő különbség.

Akárcsak az anyával, az apával kapcsolatos problémamegoldásnál is egyezik a racionalitás megítélése: az önjellemzések és az apák ítéletei szerint ez jellemzőbb a gimnazistákra ($F = 40,01$). Mind az apák, mind a gyerekeik értékelése azt mutatja, hogy a gimnazistákra és a szakközépiskolásokra jellemzőbb az elkerülés ($F = 30,78$). A pedagógusaikkal kapcsolatos problémamegoldást a gimnazisták racionálisabbnak ítélik, mint a szakiskolások és a szakközépiskolások ($F = 22,67$), valamint a szakiskolások elkerülőbbnek, mint a szakközépiskolások és a gimnazisták ($F = 30,34$).

A pedagógusok értékelése alapján a gimnáziumban és a szakközépiskolában tanulókra jellemzőbb a racionalitás ($F = 27,10$), a szakiskolásokra az impulzivitás ($F = 26,23$) és az elkerülés ($F = 42,12$). Az önjellemzések szerint a kortársi problémák megoldásában a gimnazisták racionálisabbak ($F = 30,67$), a szakközépiskolások elkerülőbbek ($F = 46,03$), a szakiskolások impulzívabbak ($F = 28,25$).

3.2.3.5.2. A személyspecifikus problémamegoldás különbségei a problémák mentén

Az egyik legizgalmasabb kérdés az volt, vajon az eltérő definíciókat és a különböző kategóriákba sorolható problémákat adó diákok problémamegoldása között van-e különbség. Ezt 10, 14 és 18 évesek körében vizsgáltuk úgy, hogy életkoronként mind a definíciók, mind a példák (anyával, apával, kortársakkal, pedagógussal kapcsolatosak) alapján kialakult csoportok problémamegoldását vetettük össze. A definíciók esetében a négy személyre vonatkozó problémamegoldásokból összevont mutatókat képeztünk.

Minden életkorban a definíciók alapján három csoportot alakítottunk ki: 1. negatív tartalmú definíció, 2. negatív tartalmú definíció + pozitív megoldásra utalás (meg tudom/meg kell), 3. negatív tartalmú definíció + negatív megoldásra utalás (nem tudom/nem lehet, elkerülendő). A problémapéldák esetében életkoronként a gyerekeket három csoportba osztottuk a problémaforrás alapján: 1. én, 2. másik, 3. mi – a komplex rendszer más kategóriáitól a besoroláskor eltekintettünk. Azokat a diákokat soroltuk az egyes kategóriákba, akiknél abba az adott személynél az ötből három vagy annál több példa tartozott (ebből adódóan a három életkori mintából összesen 33 gyerek adatát kizártuk az elemzésből). A 33. táblázat a definíciók, a 34. a példák szerinti csoportok közötti eltéréseket szemlélteti.

33. táblázat. A problémamegoldás különbségei a problémadefiníciók alkotta csoportok között

Faktor	Életkori minta		
	10	14	18
Pozitív orientáció	{D, Dneg.} < {Dpoz.}	{D, Dneg.} < {Dpoz.}	{D, Dneg.} < {Dpoz.}
Negatív orientáció	n.s.	{D, Dpoz.} < {Dneg.}	{D} < {Dpoz.} < {Dneg.}
Racionalitás	n.s.	n.s.	{Dneg.} < {D, Dpoz.}
Impulzivitás	{Dpoz.} < {D, Dneg.}	{Dpoz.} < {D, Dneg.}	{Dpoz.} < {D, Dneg.}
Elkerülés	{D, Dpoz.} < {Dneg.}	{D, Dpoz.} < {Dneg.}	{D} < {Dpoz.} < {Dneg.}

Megjegyzés: D = csak definíció; Dpoz. = definíció és pozitív megoldásra utalás; Dneg. = definíció és negatív megoldásra utalás; n.s. = nem szignifikáns; < szignifikánsan ($p < 0,05$) nagyobb érték

A pozitív orientáció mindegyik életkorban azoknál a csoportoknál szignifikánsan magasabb, akik a definíciót a meg lehet vagy a meg tudom oldani gondolattal egészítették ki (10: $F = 25,34$; 14: $F = 30,43$; 18: $F = 19,55$), és ugyanez az elkülönülés a 18 évesek körében a racionalitásnál is. A 10–14 éveseknél nincs különbség e tekintetben a csoportok között ($F = 29,67$). Ennek szinte mindegyik életkorban ellentéte az elkerülés szerinti elkülönülés, ami a negatív kiegészítést írókra a leginkább jellemző, a 10–14 éveseknél nem különülnek el a definíciót és a pozitív kiegészítést írók, a 18 éveseknél igen (10: $F = 20,01$; 14: $F = 27,33$; 18: $F = 19,12$). Az impulzivitás szerinti különbség hasonló képet mutat, mint az elkerülésnél, ám itt mindegyik életkorban a definíciót és a negatív kiegészítést adók különülnek el magasabb értékkel a pozitív kiegészítést adóktól (10: $F = 25,71$; 14: $F = 36,13$; 18: $F = 21,35$). A negatív orientáció alapján nincs szignifikáns különbség a legfiatalabbak csoportjai között, és a két idősebb korosztálynál egyaránt a negatív kiegészítést írókra jellemzőbb, a 18 éveseknél legkevésbé a kiegészítést nem adó definíciókat író gyerekekre (14: $F = 27,13$; 18: $F = 36,15$).

34. táblázat. A problémamegoldás különbségei a problémapéldák alapján

<i>Faktor</i>	<i>ANYÁVAL kapcsolatos</i>		
	<i>10</i>	<i>14</i>	<i>18</i>
Pozitív orientáció	{én} < {másik, mi}	{én} < {másik, mi}	n.s.
Negatív orientáció	{másik, mi} < {én}	{másik, mi} < {én}	{másik, mi} < {én}
Racionalitás	n.s.	n.s.	{én} < {másik, mi}
Impulzivitás	{én} < {másik, mi}	{én} < {másik, mi}	{én} < {másik, mi}
Elkerülés	{én} < {másik, mi}	{én} < {másik, mi}	{én} < {másik, mi}
<i>Faktor</i>	<i>APÁVAL kapcsolatos</i>		
	<i>10</i>	<i>14</i>	<i>18</i>
Pozitív orientáció	n.s.	{én} < {másik, mi}	{én} < {másik, mi}
Negatív orientáció	{én} < {másik, mi}	{én, mi} < {másik}	{én, mi} < {másik}
Racionalitás	n.s.	{másik, mi} < {én}	{másik, mi} < {én}
Impulzivitás	{én} < {másik, mi}	{én} < {másik, mi}	{én} < {másik, mi}
Elkerülés	{én} < {másik, mi}	{másik, mi} < {én}	{másik, mi} < {én}
<i>Faktor</i>	<i>KORTÁRSÁKKAL kapcsolatos</i>		
	<i>10</i>	<i>14</i>	<i>18</i>
Pozitív orientáció	n.s.	{én, másik} < {mi}	{én} < {másik} < {mi}
Negatív orientáció	{én} < {másik, mi}	{én, mi} < {másik}	n.s.
Racionalitás	n.s.	{én, másik} < {mi}	{én} < {másik} < {mi}
Impulzivitás	{én} < {másik, mi}	{én} < {másik, mi}	{én} < {másik, mi}
Elkerülés	{én} < {másik, mi}	{én, mi} < {másik}	{én, mi} < {másik}
<i>Faktor</i>	<i>OSZTÁLYFŐNÖKKEL kapcsolatos</i>		
	<i>10</i>	<i>14</i>	<i>18</i>
Pozitív orientáció	{én} < {másik, mi}	{másik, mi} < {én}	{másik, mi} < {én}
Negatív orientáció	{én} < {másik, mi}	{én} < {másik, mi}	{én} < {másik, mi}
Racionalitás	n.s.	{másik, mi} < {én}	{másik, mi} < {én}
Impulzivitás	{én} < {másik, mi}	{én} < {másik, mi}	{én} < {másik, mi}
Elkerülés	{én} < {másik, mi}	{én} < {másik, mi}	{másik, mi} < {én}

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns; < szignifikánsan nagyobb érték ($p < 0,05$)

Csak néhány esetben nincs jelentős különbség a problémaforrás alapján kialakított csoportok között, ezek fele a racionális problémamegoldó stílusnál található (34. táblázat). Az anyával kapcsolatos problémamegoldásnál a racionalitás megjelenése csak a 18 évesek három csoportja között tér el. Ugyanez a különbség a kortársakkal kapcsolatosaknál is a két idősebb korosztálynál: akik a másik személyt vagy közös viselkedést, tulajdonságot jelölték meg problémaforrásként, azokra jellemzőbb a racionalitás. Az apával és a pedagógussal kapcsolatos problémamegoldásnál – ugyancsak a 14 és a 18 éveseknél – a racionalitás azoknál jelentősebb, akik önmagukat adták meg problémaforrásnak.

Az impulzivitás teljesen egységes képet mutat: mindegy, mely személyről van szó, azoknál nagyobb, akiknél a probléma forrása a másik személy (annak viselkedése, tulajdonsága) vagy azoknál, akiknél a probléma közös. A pozitív orientáció legfőképp szintén e csoportok között különbözik, ám az anyákkal, az apákkal és a kortársakkal kapcsolatos problémamegoldás esetében minden életkorban, míg a pedagógussal kapcsolatosaknál csak a 10 éveseknél. A 14–18 évesek körében azok mutatnak magasabb pozitív viszonyulást, akik magukat jelölték meg a probléma forrásának.

A negatív orientáció, a probléma megoldásához való negatív viszonyulás az anyával kapcsolatos problémamegoldásnál azokra jellemzőbb mindegyik életkorban, akiknél a probléma forrása önmaguk. Ellenben az apával, a pedagógussal és a kortársakkal kapcsolatos problémamegoldásnál azokra, akik a másik személyt és közösen magukat jelölték meg problémaforrásnak.

Az elkerülés tűnik a leginkább különbözőnek a személyek alapján. Bárkiről legyen szó, a 10 évesek közül azok elkerülőbbek, akik a másikat vagy közös jellemzőt jelöltek meg problémaforrásnak. A 14 és a 18 éveseknél ez továbbra is fennáll az anyával kapcsolatos problémamegoldásnál, illetve a 14 évesek pedagógusokkal kapcsolatos problémamegoldásánál. A 14 és a 18 éveseknél kortársi problémamegoldás esetében azok elkerülőbbek, akiknél a probléma középpontjában a másik áll. A 14 és a 18 éveseknél az apával kapcsolatos, illetve a 18 évesek körében a pedagógussal kapcsolatos problémamegoldás során mutatott elkerülés jellemzőbb azokra, akiknél a probléma forrása önmaguk.

* * *

A személyspecifikus problémamegoldás mérésének eredményei részben megerősítettek, részben más jellemzőket mutattak, mint amit korábban, a nem személyspecifikus problémamegoldásról megtudtunk. Ám fontos, hogy azokat a méréseket 8, 12, 15, 18, 20 és 23 évesek körében végeztük, a most bemutatott felmérésben 10, 14 és 16 évesek vettek részt, és a külföldi kutatások egyik legfontosabb üzenete az, hogy a serdülőkorban a problémamegoldás intenzíven változik. Az főként lényeges, hogy a felnőttek és a gyerekek közös problémáik megoldásáról adtak véleményt, míg a ko-

rábbi vizsgálatokban nem. A nem személyspecifikus problémamegoldásról az a kép rajzolódott ki, hogy a gyerekek és az anyák értékelése hasonlóbb, mint a gyerek-pedagógus vagy a pedagógus-anya értékelése, utóbbi a leginkább eltérő. E vizsgálat szerint is a gyerekek és az anyák értékelése igen sok hasonlóságot mutat mindegyik életkorban, sőt az anyai vélekedésben nem tapasztaltunk felülértékelést az önjellemzéshez képest, viszont az apák értékelésében igen. Akár az anyák, akár az apák vagy más személyek esetében a felülértékelést Webster-Stratton (1999) az elvárások által erősen meghatározott értékelésnek tekinti. A pedagógusokra az alulértékelés most is jellemző volt.

A 2013-as, 4–10 évesek szüleivel és pedagógusaival végzett vizsgálatban a szórás-értékek fokozatos csökkenése jelezte azt, hogy a gyerekek között a közösen eltöltött évek előrehaladtával egyre kevesebb különbséget látnak a pedagógusok. Az, hogy ebben a vizsgálatban az életkor előrehaladtával csökken azon területek száma, ahol a megítélések markánsan eltérnek, kapcsolódik a 2013-as vizsgálat pedagógusi vélekedéseinek változásához. A 10 éveseket egy éve, a 14 éveseket átlagosan három éve, a 16 éveseket két éve tanították a pedagógusok. A 10 évesekkel foglalkozó pedagógusok ítélték az önjellemzéstől a legjobban eltérően a gyerekeket, így most is felvetődik, hogy az együtt töltött idő – ezen belül pedig számos dolog – a hasonló vélemény kialakulásához hozzájárul. A mindennapokban a pedagógusok részéről ezt magyarázhatja a gyermekről alkotott vélemény felülbírálata, folyamatos formálása a gyermek önmagáról alkotott jellemzésének figyelembevételével, ami Anderson (2000) szerint a hatékony fejlesztés (és általában a nevelés) egyik alapfeltétele. A gyerekek esetében számolni kell a kérdőív kitöltése során megjelenő szociális kíváncsisággal (megfelelési vágygal) is, ami miatt magukat úgy értékelték, ahogyan például a pedagógus elvárja tőlük. Erről kevesebb információjuk volt a 10 éveseknek, mint a 16 és a 14 éves diákoknak. A szociális kíváncsiság életkori változásáról nemzetközi vizsgálatokból tudjuk, hogy serdülőkortól csökkenést mutat, ám a magyar gyerekek még serdülőkorban is magas értéket érnek el (lásd Gulyás és Varga, 2009; Kálmánchey és Kozéki, 1998). Ez a felnőttek értékelését is meghatározhatja, aminek kiszűrését e kérdőív nem tette lehetővé. (Azonban az, hogy három pedagógus a vele kapcsolatos személyközi problémák közül néhányat kiradírozottatott a gyerekekkel, minden bizonnyal a szociális kíváncsiság egyik megjelenési formája.)

A személyspecifikus problémamegoldás mérésének eredményei összhangban állnak azzal, amit a *személyközi problémák különbségei* mutattak, ami alátámasztja azt a megállapítást, miszerint a probléma definiálása és a problémák megfogalmazása kisebb-nagyobb mértékben tükrözi a problémamegoldás orientációját és stílusát, gyakran előrevetíti a problémamegoldás végkimenetelét (pl. D’Zurilla és Goldfried, 1971). Az adatok alapján a különböző személyekkel kapcsolatos problémamegoldás leginkább a negatív orientáció, illetve az elkerülés mentén tér el. A külföldi eredményekből az egyik legáltalánosabb következtetés az, hogy aki pozitívan viszonyul egy problémához, arra nagyobb mértékű racionalitás jellemző, illetve ugyanez áll

fenn a negatív orientáció és az elkerülés között, mindezeket az összefüggéseket egy-egy személlyel kapcsolatban a sikeres problémamegoldás sémává képes alakítani (Chang és mtsai, 2004). A bemutatott eredmények alapján a negatív orientáció és az elkerülés esetében nem feltételezhető ez a szorosság, míg a racionalitás és a pozitív orientáció kapcsolatáról igen, ám csak a kortársi és a pedagógusokkal kapcsolatos problémáknál. Ezek részletes jövőbeni elemzésére mindenképpen szükség van a személyspecifikus problémamegoldás alaposabb ismerete érdekében. Érdeemes például a felsorolt problémákkal kapcsolatos megoldási folyamatot, tervet, lehetőségeket vizsgálni interjúk és szituációs gyakorlatok keretében, melyek fontos módjai, eszközei a fejlesztésnek is (erről lásd a 4. fejezetet).

3.2.3.6. A problémamegoldás fejlődése – a longitudinális vizsgálatok eredményei (2009–2011 és 2012–2014)

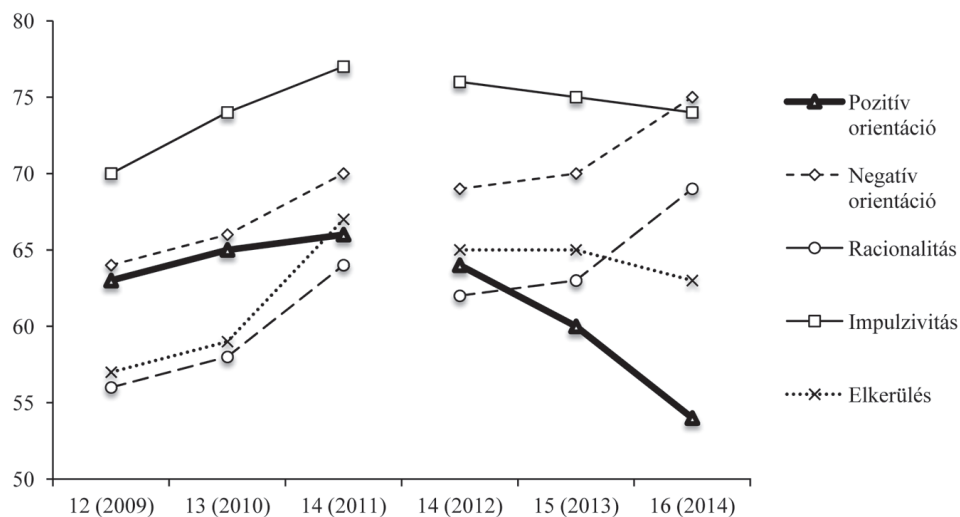
A keresztmetszeti vizsgálatok eredményei az egyes életkorokba tartozó gyerekekről nyújtanak képet, és jó becslést adhatnak arról, hogy a vizsgált gyerekek esetében milyen változások következnek be, azonban arra nem adnak lehetőséget, hogy az egyéni változásokat, a változásban szerepet játszó tényezőket elemezni lehessen. Erre a longitudinális (követéses) vizsgálatok alkalmasak, melyek pontosítják a keresztmetszeti vizsgálatok eredményeit, megvizsgálhatók a feltárt jelenségek időbeli előzményei (Csapó, 2007; Józsa, 2013).

A problémamegoldás életkori változását (I.) 2009–2011 és (II.) 2012–2014 között vizsgáltuk. Az I. mérés során 12 éves kortól 14 éves korig követtük a gyerekeket, egy másik mintán, a II. vizsgálatban 14 éves kortól 16 éves korig. A vizsgálatokat az SPSI–R rövid és nem személyspecifikus változatával végeztük, mindkét méréskor a szülők (csak anyák) és a pedagógusok is értékelték a gyerekeket. Ugyanazon családi és iskolai változókkal összefüggés-vizsgálatokat is végeztünk minden évben. Először a mérőeszköz jellemzőit, majd a problémamegoldás változását, végül a háttérváltozókkal való kapcsolatokat ismertetem. A 35. táblázat tartalmazza a mérőeszköz reliabilitásmutatóit. Az értékek mindegyik életkorban és értékelő esetében jó megbízhatóságról tanúskodnak.

35. táblázat. A teljes mérőeszköz reliabilitásmutatói értékelők szerint

Életkori minta	Értékelő		
	Tanuló	Anya	Pedagógus
I. mérés 12 (2009)	0,89	0,92	0,90
13 (2010)	0,90	0,91	0,92
14 (2011)	0,91	0,90	0,92
II. mérés 14 (2012)	0,90	0,91	0,92
15 (2013)	0,91	0,91	0,91
16 (2014)	0,92	0,93	0,92

Életkori változás. A 20. ábra a két mérés eredményeit az összevont mutatók (gyermek, anya, pedagógus értékelésének átlaga) alapján szemlélteti életkoronként ($p < 0,05$). Igyekeztünk a II. mérés során az I. mérésben részt vevő gyerekek háttérváltozóinak megfelelő mintát választani annak érdekében is, hogy a négy év eredményeit együttesen lehessen értelmezni, ám természetesen, hogy a két mintába nem lehetett minden tekintetben azonos háttérű diákokat választani. Az I. mérés 14 éveseinek és a II. mérés 14 éveseinek értékei egyik faktornál sem különböznek szignifikánsan, így a két-két év alatt bekövetkező változások együttesen is értelmezhetők.



20. ábra. A két longitudinális mérés eredményei az összevont mutatók alapján (%)

A varianciaanalízis (ANOVA, Bonferroni) alapján az I. mérési időszak során a pozitív orientáció nem változott szignifikánsan, hasonló volt a II. mérés elején, majd 16 éves korra csökkent ($F = 20,13$). A negatív orientáció a 12–13 éves korban hasonló volt, majd 14 éves korra nőtt ($F = 44,23$), akárcsak a racionalitás ($F = 32,11$) és az elkerülés ($F = 22,89$). Ugyancsak hasonló volt 14–15 éves korban a negatív orientáció ($F = 30,01$) és a racionalitás ($F = 25,19$), majd mindkettő nőtt 16 éves korra, ám az elkerülés magas értéke nem változott 14–16 éves kor között. Az I. mérési időszakban az impulzivitás fokozatosan nőtt ($F = 32,10$), azonban a II. időszakban nem változott.

Értékelők szerinti jellemzők. Az értékelők ítéletei – akárcsak a keresztmetszeti vizsgálatoknál – mindkét longitudinális vizsgálat esetében árnyalják a változásról kialakult képet, és ezen felmérések során is a korábban tapasztalt tendenciákat azonosítottuk. Az anyák és a gyerekek értékelésének kapcsolata minden életkorban a legerősebb (az I. mérésnél 13 éves korban: $r = 0,23-0,45$; a II. mérésnél 14 éves korban: $r = 0,20-0,39$), mindkét esetben a negatív orientációnál. A leggyengébb korrelációs értékek a pedagógus és az anya kapcsolatát kifejezők, sehol nem magasabb 0,27-nél, a legerősebb az impulzivitásnál a 16 évesek körében.

Nem szerinti eltérések. A nem szerinti különbségek szintén megerősítik a keresztmetszeti vizsgálatok eredményeit, kivéve az elkerülésről szólóakat. Összességében az látható, hogy a lányok és a fiúk között 13–14 éves kortól mutatható ki több területen eltérés. A fiúkra az I. mérés utolsó évében (14 évesek voltak), illetve a II. mérésben minden évben jellemzőbb volt a racionalitás. Ezeket a különbségeket minden értékelő ítélete alapján azonosítottuk. A lányokra szintén minden évben jellemzőbb volt az impulzivitás, illetve 15 és 16 éves korban az elkerülés is önmaguk, szüleik és pedagógusaik szerint egyaránt. A legtöbb keresztmetszeti mérés egyik eredménye az volt, hogy az elkerülés a szülők és a diákok szerint a fiúkra, a tanárok szerint a lányokra jellemzőbb, tehát az elkerülés az a terület, ahol leginkább eltérőek a keresztmetszeti és a longitudinális vizsgálatok eredményei.

A háttérváltozókkal való kapcsolatok. A háttérváltozók közül a szülők iskolai végzettségéről, a családszerkezetről, a tanulmányi átlagról, az iskolával kapcsolatos attitűdről és a leggyakoribb családi szabadidős tevékenységről mindkét mérés során évről évre gyűjtöttünk adatokat. Egyik tényező esetében sem különbözött jelentősen a két minta, említettem, erre törekedtünk a II. mérés mintaválasztásakor. A regresszióelemzés (I. mérésnél a Goodness-of-fit értéke 0,63 vagy e feletti; II. mérésnél 0,70 vagy e feletti) mindkét mérés során megerősítette azt, hogy főként az iskolai végzettség és a családszerkezet a legnagyobb magyarázóerővel bíró tényező, a megmagyarázott varianciák (faktoronként 29–58%) csaknem harmadát ezek adják. A családi szabadidős tevékenység és az iskolába járás alig hat (4–8%) a problémamegoldás változására, a tanulmányi teljesítmény leginkább a racionalitásra 15–16 éves korban (5–7%). Megerősíti a keresztmetszeti vizsgálatokat az, hogy az anya iskolai végzettsége főként a negatív orientáció és az elkerülés, az apa végzettsége

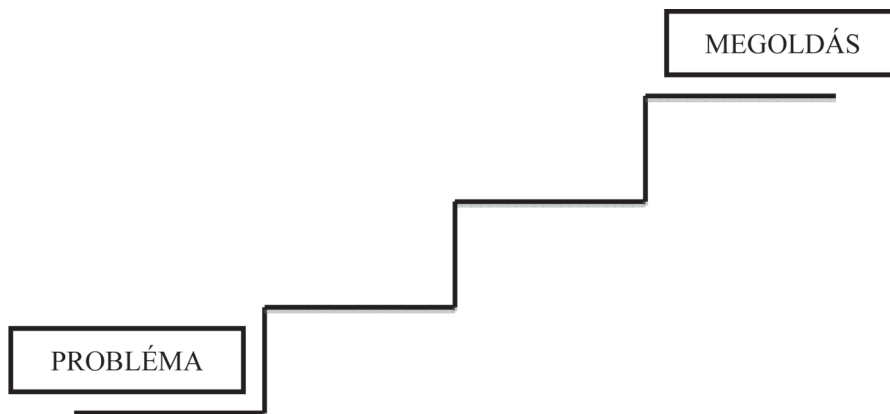
a racionalitás és a pozitív orientáció alakulásában játszik nagyobb szerepet mind 12–14, mind 14–16 éves kor között. A családszerkezettől főként 14–16 éves korban függ (8–12%) az impulzivitás és az elkerülés.

* * *

A longitudinális vizsgálatok eredményei nagyrészt megerősítik a korábbi keresztmetszeti felmérések adatait. Amennyiben a 12–14 és a 14–16 éves kor közötti szakaszok változásait összekapcsoljuk, a pozitív orientáció csökkenése, a negatív orientáció, az elkerülés és a racionalitás folyamatos emelkedése állapítható meg, illetve az impulzivitás korai magas szintje és ennek tartóssága. A változások 14–16 éves kor között intenzívebbek. Korábban említettem az európai és az amerikai összehasonlító vizsgálatok eredményeit, melyek alapján 12–17 éves kor között az európai országokban mért gyerekek körében magas impulzivitást és ehhez hasonló elkerülést azonosítottak. Mind a keresztmetszeti, mind a követéses vizsgálatok összességében a németországi diákok fejlődési tendenciáival való hasonlóságot mutatják (Kasik, Tóth és Zsolnai, 2012).

4. A szociálisprobléma-megoldás fejlesztésének néhány alapelve, módja és lehetősége

Az utolsó fejezet a szociálisprobléma-megoldás fejlesztéséről, fejlesztési lehetőségeiről szól. Első alfejezetében a fejlesztés alapelveit, típusait, általános és speciális jellemzőit foglalom össze – ezek jelentős része érvényes más szociáliskompetencia-összetevő fejlesztésére is. A fejezet második részében ismertetek néhány – különböző életkorban alkalmazható és az eddigi hatásvizsgálatok alapján hatékornak bizonyuló – kísérletet és programot. Az elvégzett empirikus vizsgálatok mellett főként ezek lesznek alapjai a következő években általunk kidolgozott óvodai és iskolai segítő-fejlesztő programoknak.



4.1. A fejlesztések alapelvei, típusai, általános és speciális jellemzői

Chen (2006) szerint a társas viselkedés és a viselkedést meghatározó pszichikus folyamatok fejlesztésével kapcsolatos koncepciók, programok és kísérletek párhuzamba állíthatók az egyes évtizedek, hosszabb-rövidebb időszakok viselkedésről alkotott domináns elméleti megközelítéseivel. Azonosíthatók a megfigyelhető viselkedést (az 1970-es évekig), a gondolkodási folyamatok (az 1980-as évektől), az érzelmek viselkedésszabályozó szerepét hangsúlyozó (az 1980-as évek végétől), illetve a multidimenzionális, integratív megközelítésű (az 1990-es évektől napjainkig) koncepciók (*Tóth és Kasik*, 2010).

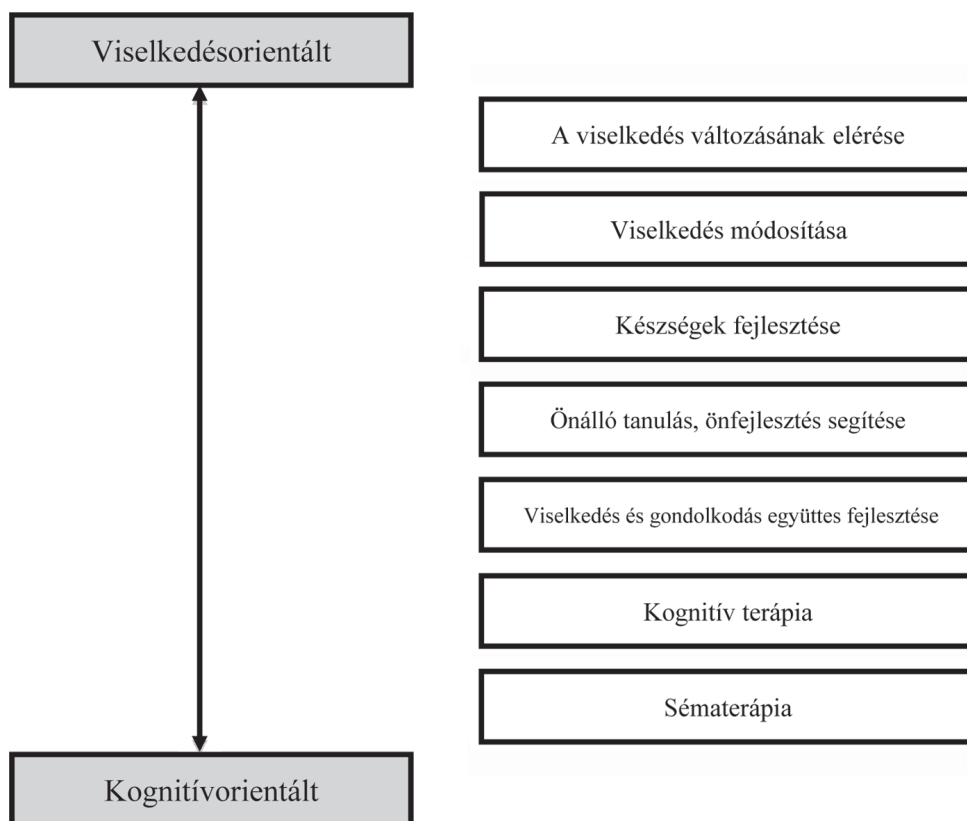
Az 1970-es évek kutatásai alapján kidolgozott programok a szociálisprobléma-megoldás fejlesztésekor is elsősorban a viselkedésre koncentráltak (pl. *Staub*, 1971). Legfőbb céljuk az volt, javaslatot fogalmazzanak meg és bemutassák, mit tegyen a gyermek vagy felnőtt egy-egy problémahelyzetben, mindezt arra alapozva, hogy a viselkedés tanulható, így taníthatók is a különböző viselkedésformák, viselkedési stratégiák (pl. *Frauenknecht és Black*, 2009). *Urban és Kendall* (1980) az 1970-es évek végén 14 ilyen tréning (*Problem-Solving Training, PST*) leírását, tartalmát és – amennyiben volt – hatásvizsgálatának eredményét elemezték, majd a hibák, hiányosságok, módszertani problémák alapján több alapelvet fogalmaztak meg. Az összefoglaló szerint a programok, kísérletek jelentős része nem alkalmazott kontrollcsoportot; elsősorban megfigyelésekre támaszkodtak a programtartalom kidolgozásakor; időtartamuk igen rövid volt (pár hét vagy hónap); valamint a programok hatását, tartósságát hosszabb idő után nem ellenőrizték.

Az ezek alapján megfogalmazott alapelvek listáját *Tisdelle és Lawrence* (1986) továbbiakkal egészítette ki, a kettő együtt a következő: 1. szükséges kontrollcsoportot alkalmazni; 2. az elő- és az utómérés validált, megbízható eszközökkel történjék; 3. csak azon területek fejlesztése lehetséges, amelyekről a mérőeszközök információt adnak; 4. a megfigyelés csak kiegészítő módszerként alkalmazható; 5. fontos a környezeti tényezők figyelembevétele; 6. a program, kísérlet legalább hat hónapon át tartson; 7. követéses vizsgálatot végezzenek a program lezárulta után évekkal később; 8. életkori sajátosságok alapján 12 éves korig néhány terület, serdülőkortól több összetevő együttes fejlesztése szükséges; 9. nem a mit tegyen, hanem a hogyan gondolkodjon álljon a fejlesztés középpontjában; 10. a pedagógus és más szakember mint facilitáló legyen részt a fejlesztési folyamatban alapos felkészülést követően.

Számos olyan elem található ezek között, amelyek már a későbbi, kognitív megközelítésű vagy a humanisztikus szemléletű, illetve az integratív programokra, kísérletekre jellemzőek. *Coleman, Wheeler és Webber* (1993) azt hangsúlyozták, hogy elsősorban a gondolkodási folyamatra, annak egyes összetevőire szükséges koncentrálni. Kiemelték a transzferálhatóság és a döntéshozatal fejlesztésének a fontosságát is: az egyik helyzetben sikeres problémamegoldás alkalmazható-e egy másik társas szituációban; illetve milyen döntéseket és kivitelezési folyamatokat kell

megváltoztatni, módosítani ahhoz, hogy máskor is hatékony kimenetel történjék. *Meichenbaum* és munkatársai (1981), *Marlow, Bloss és Bloss* (2000), *Durlak* (1997), illetve *Durlak és Weissberg* (2007) a kognitív mellett az érzelmi összetevők (kifejezés, megértés, szabályozás) fejlesztését, a környezeti sajátosságok figyelembevételét, a pedagógus mint facilitáló, nem mint folyamatot irányító szerepének érvényesülését is fontosnak tartották. Mindezek (kognitív folyamatok, érzelmek, környezeti tényezők, pedagógus és gyerek szerepének meghatározása) együttesen jelen vannak a legtöbb integratív szemléletű fejlesztési koncepcióban (pl. *Bremer és Topping*, 2000; *Fox, Dunlap és Powell*, 2002). *Shure* (1997) szerint egy-egy program sikere és hatékonysága egyaránt függ attól, mennyire képesek a kognitív, az érzelmi és a környezeti tényezőkre együttesen koncentrálni a kidolgozók és a megvalósítók.

McGuire (2001) a fejlesztési eljárások hét típusát különböztette meg az alapján, hogy azok mennyire a viselkedésre és mennyire a kognícióra koncentrálnak (21. ábra). A típusok jól szemléltetik az említett megközelítésbeli eltérések egy részét.



21. ábra. A problémamegoldás fejlesztésének típusai a viselkedésorientált megközelítéstől a gondolkodási folyamatokra fókuszálókig (Forrás: McGuire, 2001. 216. o.)

A 21. ábra alapján az első három típusnál a kognitív folyamatok fejlesztése helyett a viselkedésváltozás (általános) és néhány, kiemelt viselkedésforma módosítása, illetve tanult viselkedéselemek (készségek) begyakoroltatása a cél, melyek kapcsolódnak a problémához mint kiváltó okhoz. Mindháromnál kiemelt szerepet játszanak a modellszemélyek, az utánzás, a modellkövetés. Az egyéni gondolkodási, észlelési folyamatok és azok viselkedésben való megnyilvánulása áll a negyedik típus középpontjában (önálló tanulás, önfejlesztés), majd a továbbiak központi eleme a probléma, a problémamegoldás folyamata (azonosítás, döntés, értékelés) és annak viselkedésben való megnyilvánulása. A kognitív (Beck, 2011) és a sémaközpontú (Young, Klosko és Weishaar, 2010) terápiák a kognitív folyamatokra, sémákra, forgatókönyvekre fókuszálnak, mindkettő esetében a folyamat közbeni és a végső értékelési mechanizmus kiemelt szereppel bír.

E felosztás mellett a szociálisprobléma-megoldást fejlesztő programokat McGuire (2001) két csoportra osztotta. Az első csoportba azok tartoznak, amelyek elméleti alapja a D’Zurilla és Goldfried (1971) által leírt modell. E programokat leginkább az egészségügyben, klinikumban alkalmazzák, az angol szakirodalomban *problémamegoldó terápia* (*problem-solving therapy*) néven terjedt el. A másik csoportot a főként a Spivack és Shure (1976) modelljére épülő programok képviselik, melyek *problémamegoldó tréning, program* (*problem-solving training, program*) néven váltak ismertté. Ennek fő alkalmazási területe az oktatás-nevelés, illetve idesorolhatók a nem orvosi kísérletek is. Mindazonáltal a fejlesztési programok számos ponton – főként a problémamegoldó folyamat értelmezésében – megegyeznek. A tréningek, programok nevelési-oktatási folyamatban való alkalmazását az indokolja, hogy a problémamegoldó gondolkodás és viselkedés hatékony működése bizonyítottan pozitív hatással bír az egyén tanulmányi, magánéleti, szakmai és mentális egészségi állapotára egyaránt (Chang és mtsai, 2004; Frauenknecht és Black, 2009).

Frauenknecht és Black (2009) a szociálisprobléma-megoldás (gondolkodás és viselkedés) fejlesztését három típusba sorolták, a típusok meghatározzák a célt és a fejlesztés szervezeti keretét, valamint megadják a fejlesztést végző lehetséges személyt is: 1. igazoltan nem pszichés betegek fejlesztése, a cél a gondolkodási folyamatok és a viselkedésbeli stratégiák repertoárjának növelése főként csoportos foglalkozás keretén belül; 2. jól körülhatárolt viselkedésbeli, gondolkodásbeli nehézségekkel küzdők kiscsoportos és ritkábban egyéni fejlesztése ezen problémákra fókuszálva; 3. bizonyítottan pszichés vagy egyéb más betegséggel küzdők segítése egyéni, ritkábban kiscsoportos keretek között annak érdekében, hogy a problémák mélyebb okait, összefüggéseiket feltárják és továbblépési lehetőségeket fogalmazzanak meg. Az 1. csoportba tartoznak az óvodai és az iskolai segítő-fejlesztő, kísérleti programok, melyekben a pedagógus – akár egyedül, akár más szakemberrel – a program résztvevője, facilitátor. A 2. csoportba tartoznak azok, amelyek mindenképpen igénylik a pedagóguson kívül más szakember, leginkább pszichológus közreműködését. A 3. csoportba tartozó terápia leginkább pszichológus, pszichiáter vezetésével történhet,

iskolai keretek között nem, pedagógus erre nem vállalkozhat (a McGuire-féle felosztás utolsó két típusa idetartozik, 21. ábra). A szerzők egy másik csoportosítási szempont, az életkor alapján elkülönítik a gyermekek (12 éves korig, ezen belül óvodások és kisiskolások), a serdülők és a felnőttek körében alkalmazható programokat. Az elkülönítés alapjai a szociális-érzelmi-kognitív fejlődési sajátosság. Webster-Stratton (2011) hasonló életkori felosztás alapján dolgozott ki programokat gyerekek, szülei és pedagógusai részére. A szülő(gondozó)-gyermek közötti kötődés hosszú távú hatására alapozva a programban külön egységként szerepel a csecsemőkkel rendelkező szülők segítése. A következőkben főként az 1. és részben a 2. csoportba tartozó óvodai és iskolai, gyermekek és serdülők körében alkalmazható fejlesztések, programok általános és speciális jellemzőiről lesz szó, a 3. csoportba tartozókról nem.

Az 1990-es évektől kidolgozott tréningek, programok, kísérletek döntő többségénél azonosítható a korábban meghatározott alapelvek legtöbbször. Ezek hatékonyságáról ugyancsak metaelemzések eredményeiből tudunk (pl. Black, 2002), és úgyszintén, a következtetések tovább pontosították, bővítették egyrészt az alapelveket, másrészt a célokat, a tartalmi és a szervezeti kereteket.

A mai napig az egyik leghatékonyabbnak tartott programot Shure (1997) dolgozta ki (*Interpersonal Cognitive Problem Solving/I Can Problem Solve, ICPS*) óvodások és általános iskolások számára Spivack és Shure (1976) problémamegoldásról alkotott modellje alapján (a program szakaszai a következő alfejezetben találhatók). A program számos kísérlet és fejlesztőprogram alapját képezi, ami – Black (2002) szerint – annak köszönhető, hogy világos szerkezeti felépítés, a célok és részcélok egyértelmű elkülönítése, illetve az elméleti alapokkal való pontos összekapcsolás jellemzi. A program öt általános egységet (folyamatrészt) határoz meg, melyek a céltól, résztvevőktől függően speciális elemekkel egészíthetők ki. Az öt egység jól tükrözi a gondolkodási folyamat részfolyamatait: 1. állapotfelmérés, a probléma meghatározása; 2. alternatív megoldási módok keresése és értékelése; 3. következtetések levonása; 4. tervezés és kivitelezés; 5. értékelés. Az egyes életkorokra részletesen kidolgozott programrészek mellett segédletek (feladatsorok, tanulói füzet, tanári segédkönyv) segítik a pedagógusokat, akik nemcsak délutáni, különálló foglalkozások, hanem tanítási órákon is megvalósíthatják a programot, vagyis lehetőség van tantárgyi tartalmak felhasználására is.

Az állapotfelmérés (1.) egyrészt magára a személyközi problémára vonatkozik, másrészt a gyerekek, serdülők kognitív, nyelvi és érzelmi jellemzőire. Meg tudja-e fogalmazni problémáit, milyen kontextusba helyezi, milyen nyelvi eszközöket használ, érzelmei és gondolatai milyen viszonyban állnak egymással, mennyire képes a másik szemszögéből látni és értelmezni a helyzetet – e kérdésekre keresik a válaszokat csoportos foglalkozásokon és mérőeszközök segítségével. Csak ezen információk megszerzését követően – hangsúlyozza Shure – lehetséges a program tényleges folyamatának megtervezése, illetve az alatt is folyamatosan módosítani kell a résztvevők visszajelzései alapján.

Az alternatív megoldási módok keresése és értékelése, valamint a következtetések levonása (2–3.) szorosan összekapcsolódik. Mind egyéni, mind csoportos fejlesztés során ezen folyamatrészek esetében is alapvető fontosságú figyelembe venni az életkori jellemzőket. Óvodások esetében nem várható annyi megoldási lehetőség, mint az iskolásoktól, és a 7–12 évesektől annyi, mint az idősebbektől. Ezek értelmeztetése is különböző, míg serdülőkor előtt az értelmezések erősen érzelmedomináltak, serdülőkorban kevésbé, ugyanakkor a problémával kapcsolatos impulzivitás a serdülőknél erősebb. Ugyancsak fontos a szerepátvétel hasonló életkori különbségének figyelembevétele.

A megoldás kivitelezésének megtervezése és maga a kivitelezés (4.) a folyamat végző szakasza, ezeknél szintén az egyéni és csoportjellemzőkből szükséges kiindulni. *Shure* szerint minél idősebbek a gyerekek, annál inkább szeretnék azonnal tényleges élethelyzetben megvalósítani azt, amire jutottak, a serdülőkor előtt fontosabbnak tűnik a szimulált helyzetekben való kipróbálás. Ekkor – ellentétben a viselkedésorientált fejlesztéssel, ahol a mit tegyek a lényeg – a hogyan gondolkodom róla és a hogyan valósíthatom meg a legfontosabb, ennek eredményességéről szól az utolsó szakasz, az értékelés (5.). A teljes folyamat során számos technika alkalmazható, ezek kiválasztásában is nagy szerepe van az életkori jellemzőknek: bábozás, modellnyújtás, szerep- és szabályjátékok, szimulációk, filmelemzés, filmkészítés, történetelemzés, meseelemzés, történetírás, naplózás, olvasmányélmények bemutatása, beszélgetés, vita.

Frauenknecht és *Black* (2009) szerint ezek kiválasztásában a *Piaget*-féle fejlődési szakaszok, illetve az érzelmi fejlődésről *Rose-Krasnor* (1997) által írtak jó alapot nyújtanak. Ezek közül néhány, főként a szerepjátékok, szimulációs gyakorlatok semmiképpen nem alkalmasak arra – amit korábban már a viselkedésorientált tréningek egyik kidolgozója, *Shepherd* (1983) is hangsúlyozott –, hogy a kezdeti szakaszban bármilyen következtetést levonjunk a gyermek problémamegoldásáról. *Sarason* és *Sarason* (1981) kutatásaik alapján megállapították, hogy 12 éves kor előtt néhány problémára fókuszálva hatékonyabb fejlesztés érhető el, körükben jobban igénylik a modellezést és a játékot, mint a serdülők és a fiatal felnőttek, akik az összetettebb (akár egyéni, akár a csoport több tagjára vonatkozó) problémákra szívesebben fókuszálnak, azokkal nagyobb kedvvel foglalkoznak.

A program kipróbálásainak tapasztalatai alapján *Shure* a teljes fejlesztési folyamatra vonatkozóan öt alapelvet fogalmazott meg: 1. amíg nem egyértelmű a gyermek és a pedagógus számára, mi az adott személyközi probléma, a fejlesztés nem folytatódhat; 2. nem szabad mindenáron több megoldási lehetőséget kicsikarni a gyermekből, de érdemes felhívni a figyelmét arra, hogy lehetnek más jó ötletei is; 3. az egész folyamat során az legyen a cél, hogy a gyermek azt magáénak érezze, nem a pedagógus elvárásainak kell megfelelnie; 4. minimum két pedagógus (szakember) vegyen részt, és kövesse nyomon a folyamatot, folyamatosan konzultáljanak; valamint 5. tevékenységük a gondolkodási és érzelmi folyamatok értelmeztetésére koncentráljon, a gyerekek viselkedését ne minősítsék, inkább kérdezzenek.

Számos későbbi program alapjának tekintették az ICPS-t, ám e programmal és az ezek alapján kidolgozottakkal kapcsolatban is megfogalmaztak néhány kritikát. Például *Van Loan* (2010) szerint nagymértékben múlik a program sikeressége a pedagógus személyiségén, felkészültségén, gyerekekkel való viszonyán és az ő elfogadottságán, amire az alapprogram nem tér ki, kevésbé veszi figyelembe ezeket a mechanizmusokat, és ennek hatását nem elemzik. Ezzel kapcsolatos *Schwartz, Chang és Farver* (2001) megállapítása, miszerint egy intézményes fejlesztés során az első lépések között kellene szerepelnie alkalmasságvizsgálatnak: a pedagógus rendelkezik-e azokkal a jellemzőkkel, amelyek szükségesek a program megvalósításához (például magas empátia, érzelmek adekvát kezelése, kifejezése, jól működő szociálisprobléma-megoldás, kommunikáció). Kutatásaik alapján azokban az osztályokban, ahol a pedagógust mint mintaadó személyt a pozitív önértékelés, a segítőkészség, a következetesség, az érzelmek megfelelő kezelése és a hitelesség jellemezte, a gyerekek körében szignifikánsan több pozitív interakciót, kevesebb problémahelyzetet, proszociálisabb megoldási módokat figyeltek meg.

Cox és Gunn (1980) ötlépcsős fejlesztési folyamatot javasolt a problémamegoldó tréningek, programok számára (ezen öt lépcső mentén érdemes a fejlesztést véghezvinni) a problémamegoldás általános folyamata alapján, egyben ezt a pedagógusok programra való felkészítési folyamatának is tekintették, hangsúlyozva a saját élmény fontosságát: 1. problémadefiniálás egyéni és kisebb csoportokban – a pedagógus a problémákat meghallgatja, összegyűjti, 2. megoldási lehetőségek közös gyűjtése – a pedagógus nem értékeli (nem minősít), 3. az összegyűjtött megoldási lehetőségek szelektálása – a pedagógus mint facilitátor vesz részt, megközelítési pontokat ad, 4. következtetések levonása – moderálja a folyamatot, 5. okok és lehetséges következmények összegyűjtése – a pedagógus összefoglalja a hallottakat és látottakat, saját véleményét mint egy lehetséges megoldást fejezi ki, vitára bocsátja.

Durlak és Weissberg (2007) szerint bármilyen szociáliskompetencia-összetevő fejlesztése előtt, így a problémamegoldást fejlesztő programok előtt is a pedagógusok felkészítésének négy nagyobb területre kell kiterjednie: 1. önmaguk és mások megismerése, 2. norma- és értékközvetítés, 3. felelősségvállalás, 4. viselkedés. A felkészítés célja a tudatosítás: miként és mi mentén alkotnak magukról és másokról képet, ebben érzelmeik, meglévő információik, elvárásaik milyen szerepet játszanak; általában a nevelés és az adott fejlesztés során milyen normákat és értékeket közvetítenek direkt és indirekt formában; modellszemélyként milyen felelősséggel jár a fejlesztés, annak milyen lehetőségei és korlátai vannak; milyen pszichikus folyamatok húzódnak meg egy-egy viselkedésforma mögött, miként értelmezhetők a viselkedésformák dimenziói és miért fontos a dimenziók mentén történő értelmezésük.

Van Loan (2010) a programok hatásával kapcsolatos másik kritikája az, hogy a legtöbb utóvizsgálat eredményei nem mutatják egyértelműen, mi mire hat leginkább, például a gondolkodás fejlesztése az adott helyzetben mutatott viselkedésre, a gondolkodás fejlesztése általában a viselkedésre vagy a korábban bevált viselkedés-

formák értékelése az adott probléma értelmezésére. Úgy véli, a korábbi gondolkodási és viselkedési jellemzők feltárása elengedhetetlen, egy-egy program állapotfelmérésről szóló részének fontos elemét kell képeznie. Korábban *Denham és Almeida* (1987), a kognitív orientáltságú fejlesztési eredményeket áttekintve, azt tapasztalták, hogy egy-egy program hosszú távon nagyobb hatást fejt ki a gondolkodásra, mint a problémamegoldó viselkedésre, vagyis a fejlesztés mellett a korábbi minták, modellek, sémák dominálnak, és azokat – sokszor nem tudatosan – alkalmazzák egy-egy helyzetben. Nemcsak felnőttek, hanem már serdülők is kevesebb energiát fordítottak az adott szituáció részletes elemzésére és az az alapján történő viselkedés kivitelezésére. Ugyanakkor hozzáteszik, amennyiben a viselkedést meghatározó gondolkodási folyamatokat azok tudatos és nem tudatos felosztása alapján értelmezzük, a kritika már nem kritika, hiszen viselkedésünk szervezésében, tervezésében, kivitelezésében a múltbéli tapasztalatok formálta minták, forgatókönyvek fontos szerepet játszanak, ám érdemes lenne ezekre is nagy hangsúlyt fektetni a fejlesztések során, ami például a sématerápiák egyik célja (leginkább a maladaptív sémák átstrukturálása).

Bell és D’Zurilla (2009) a fejlesztés mögött meghúzódó modellek és az azokhoz kapcsolt tartalmak alapján értékelték programokat. Megállapították, hogy azok eredményei a legpozitívabbak, amelyek egyrészt nem vagy csak a pozitív orientációra, vagy csak a problémamegoldás részfolyamataira (problémadefiníálás, alternatív megoldások keresése, döntés, kivitelezés) koncentrálnak, hanem együtt a kettőre. Másrészt azok, amelyek a negatív orientációt is tekintetbe veszik, vagyis abból indulnak ki, hogy egy jól megfogalmazott, világos probléma mellett bárki dönthet úgy, nem szeretne foglalkozni a problémával. Ebben az esetben a fejlesztés első lépése a motivációs bázis feltérképezése és ebben pozitív irányú változás elérése. *Bedell és Lennox* (1997) a problémamegoldás orientációs és döntési szakaszának elkülönítése alapján dolgozta ki a fejlesztés általános, hétlépcsős folyamatát, mely a résztvevők jellemzői alapján kiegészíthető, módosítható speciális elemekkel (pl. olvasási nehézségekkel küzdők fejlesztése során a szövegértést kívánó feladatok eredeti arányának módosítása történhet). A hét lépcső megegyezik az általuk összefoglalt problémamegoldó folyamat részfolyamataival (lásd a 8. ábrát), illetve jelentős egyezést mutat az ICPS-szel.

4.2. Kísérletek, programok és hatásuk

A szociálisprobléma-megoldás fejlesztését célul kitűző külföldi programok, kísérletek száma igen nagy (pl. *Biggam és Power*, 2005; *Lösel és Beelman*, 2005). Az óvodások körében alkalmazható programok száma a legkevesebb, ám igen sok kísérletet végeznek 4–7 évesek körében. A fejezetben bemutatott programok, kísérletek olyanok, amelyek a korábban felsorolt alapelveknek, feltételeknek többnyire megfelel-

nek. Mindegyik felhasználható hazai programok kidolgozásához a megfelelő empirikus mérések eredményeinek függvényében.

Landy és Thompson (2006) szerint egy-egy óvodai programot érdemes különböző társas dilemmák köre szervezni, kihasználva a mintha-játék adta lehetőségeket: 1. én és a probléma kapcsolata – a probléma definiálása, beszélgetés a problémáról az érintettekkel, 2. beszélgetni a viselkedési szabályokról, azok megsértéséről és ennek következményeiről, 3. kérdezz-felelek játék, amiben egyértelművé válik, ki mit akart (problémaforrás) és ki mit szeretne most (megoldási lehetőségek), valamint 4. a legjobbnak ígérkező és a felek számára egyaránt megfelelő megoldási mód kiválasztása, megvalósítása, majd értékelése.

Walker, Degnan, Fox és Henderson (2013) kontrollcsoportos kísérlet keretén belül 2–4 évesek problémamegoldását fejlesztették szituációs helyzetekkel, melynek részét képezte a mintha-játék. A kísérleti csoport heti rendszerességgel játékos gyakorlatokon vett részt, ahol különböző problémahelyzeteket oldottak és beszéltek meg, játszottak el (pl. A játszótéren játszanak a gyerekek, és hirtelen az egyik belelőki a másikat a homokozóba), míg a gyerekek másik fele nem részesült fejlesztésben a kutatás ideje alatt, tőlük csak a helyzetek megoldását kérték. Mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportba tartozó gyerekek, életkortól függetlenül, egyaránt alacsony szintjét mutatták a visszahúzódnak, problémaelkerülésnek a helyzetek elemzésekor (a kutatók szerint ezt az is indokolja, hogy szívesen vettek részt a nem megszokott, izgalmas, játékos helyzetekben), ám még ez is változott a kísérlet végére. A fejlesztésben részesülő gyerekek néhány hét elteltével gyakrabban választottak nem elkerülő stratégiát, gyakrabban kezdeményezték a problémás helyzetek megoldását, bátrabban döntöttek, miként oldják meg a problémahelyzeteket, és szívesebben beszéltek a problémamegoldás közbeni érzelmeikről és gondolataikról, mint a kontrollcsoportba tartozó társaik. Óvodásokkal végzett saját vizsgálatunk eredményei (lásd a 3. fejezetet) is azt mutatták, az elkerülés kismértékű a 4–6 évesek körében.

Ez és számos más kísérlet is bizonyítja, hogy a szimulált helyzetekben megélt problémamegoldás már az óvodások esetében is hatással van ténylegesen megtörtént társas problémáik kezelésére, amihez azonban pontosan tudniuk kell a pedagógusoknak, melyek azok a problémák, amelyek foglalkoztatják a gyerekeket, és milyen stratégiákat alkalmaznak problémahelyzetekben (*Elias és Clabby, 1988*). A helyzetgyakorlatok során átéltek mintaként szolgálnak a későbbiekben, leginkább azok, amelyek középpontjában a gyermek számára nagyon fontos probléma áll. Mindezen felül a tapasztalatok befolyásolják a csoportműködést, a közösen végzett feladatok eredményességét, a páros és csoportos játékok során mutatott szabálybetartást, valamint az önkontrollt is (*Gottman, 2001*).

Spivack és Shure (1976), valamint *Spivack, Platt és Shure (1976)* óvodások problémamegoldását fejlesztő – számos program által beépített – feladatai az alternatív megoldások kitalálására, a cél elérését segítő eszközök kiválasztására, valamint a hátráltató akadályok számbavételére irányulnak. A program első lépéseként felmér-

ték, tud-e a gyermek alternatív megoldásokat meghatározni, majd csoportos foglalkozások keretében egy interperszonális probléma különféle megoldásait kellett megalkotni. Az utómérés eredményei már néhány hónapos rendszeres fejlesztést követően is jobbak voltak, mint az előmérés adatai. Több ilyen programot kiegészítettek a viselkedés tudatosságát vizsgáló *Bornstein-féle* teszttel (*Bornstein, Bellack és Hersen, 1977*), melynek egyes tételeit az értékelés után el kell játszani.

A *Webster-Stratton, Reid és Hammond (2001)* által kifejlesztett program (*The Incredible Years*) egyszerre koncentrálna a kommunikáció eszközeire, az érzelmi és a problémamegoldó folyamatokra. A program 1–12 éves gyerekek, szüleik és pedagógusaik együttes részvételét kívánja, és elsősorban olyan gyerekek számára nyújt segítséget, akik valamilyen viselkedésbeli problémával vagy ezek együttesével (pl. visszahúzódozó, agresszív) küzdenek. A program heti rendszerességű (hetente 2–3 alkalom, alkalmanként maximum 30 perc), egyéni és csoportos feladatokat oldanak meg a gyerekek pedagógusaik segítségével, mely feladatok a másik személy érzelmi állapotának felismerésével, a kapcsolatfelvétellel, a személyközi problémák azonosításával és megoldásával, illetve az óvodai, iskolai szabályok betartásával kapcsolatosak. A fejlesztési folyamatba időközönként bekapcsolódnak a szülők, akikkel ugyancsak közös feladatokat, problémahelyzeteket oldanak meg, koncentrálna az otthoni és az iskolai szabályok, normák és szerepek hasonlóságaira és különbözőségeire. A felmérések alapján a program főként a kapcsolatfelvétel és a probléma azonosítása területén segített a gyerekeknek, illetve egy év múlva is azonosítható volt a pozitív változás.

Webster-Stratton (2011) Incredible Years Training for Child, Parents and Teachers programja az előbb bemutatott 2001-es program módosított változata. Az új program hét modult tartalmaz: csecsemővel rendelkező szülők, óvodások, szüleik és pedagógusaik, valamint általános iskolai gyerekek, szüleik és pedagógusaik számára. Akárcsak az előző, ez is részletes leírást tartalmaz az egyes modulok céljáról, időtartamáról, a fejlesztendő területekről és a fejlesztési tevékenységekről. Az óvodai és az iskolai modulok teljes tanévet ölelnek át, heti rendszerességűek, szorosan kapcsolhatók az iskolai tantárgyi tartalmakhoz (pl. anyanyelv, természetismeret, ének, testnevelés).

Ugyancsak szülők bevonását is igényli a LIFT (*Linking the Interest Families and Teachers Program – Reid, Eddy, Fetrow és Stoolmiller, 1999*), melynek egyik célja a problémamegoldás orientációs és megoldási részfolyamatainak fejlesztése társas- és szabályjátékokkal, az óvodások szüleinek jelenlétében játszótéri alkalmak során is. A *Coping Power Program (Lochman és Wells, 2002)* 12 évnél fiatalabbak számára készült, szintén szülők együttműködésével és bevonásával történik heti rendszerességű fejlesztés. Az egyéni és közös, társakkal és szülőkkel végzett gyakorlatok (pl. szabályjáték, szituációk eljátszása és értelmezése) célja az agresszív válaszok gyakoriságának csökkentése, a problémamegoldás során megfelelő érzelmi válaszok kinyilvánítása. Az egyéves követéses vizsgálat alapján mind az agresszivitás (ver-

bális és fizikai), mind a negatív érzelmek másokat bántó kifejezésének gyakorisága csökkent.

Hundert (1999) óvodások, valamint 6–14 éves gyerekek fejlesztésére dolgozott ki programot, célja a problémamegoldás, a segítségadás, a kommunikáció és a figyelem együttes fejlesztése. Az ugyancsak heti rendszerességű, egy-egy társas helyzet (pl. lopás történt az osztályban, kiközösítenek) köré szerveződő egyórás foglalkozásokon szerepjátékkal, beszélgetéssel, valamint számítógépes játékokkal és feladatokkal (pl. idősebbeknél levélírás) fejlesztették a tanulókat. A program első kipróbálása után egy évvel végzett vizsgálatok tartós változásról számoltak be, csökkent az agresszív és nőtt a proszociális viselkedést mutató gyerekek aránya, illetve kedvezőbb lett a nehezen alkalmazkodó diákok szociometriai státusza is. Két év múlva a pozitív változások tartósságát azonosították. Hasonló programot dolgozott ki *Goldstein* és *McGinnis* (1997), akik a *Hundert* által alkalmazott módszereket a váratlan helyzetek technikájával egészítették ki (egyénnek és csoportnak minden felkészülési idő nélkül kell megoldani egy-egy társas problémát) azt hangsúlyozva, hogy a mindennapi életben sem lehetséges minden problémamegoldásra hosszasan felkészülni.

A *Shure* (1997) által kidolgozott ICPS (*Interpersonal Cognitive Problem Solving/I Can Problem Solve*) 12 éves korig alkalmazható, melynek tanterve három részre tagolódik: 1. 3–4 évesek számára kidolgozott fejlesztési szakasz, ami 59 foglalkozásból áll; 2. 5–8 évesek számára készített rész, ami 83 fejlesztő foglalkozást tartalmaz; és 3. egy 77 foglalkozásból álló fejlesztési szakasz, ami a 9–12 évesek körében használható. A foglalkozások általában 20–40 percesek, mindegyik órának egy előre meghatározott, pontos fejlesztési célja van. Az órák általános célja, hogy elősegítse a kreatív problémamegoldást, erősítse a problémamegoldás fontosságába vetett hitet, illetve segítse, hogy a gyerekek tudják értelmezni, elemezni a különböző megoldási módokkal járó következményeket. A program általános részfolyamatait az előző alfejezetben ismertettem, a következőkben az alapprogram eredményességét mutatom be.

Számos tanulmány készült az ICPS eredményességéről (pl. *Boyle* és *Hassett-Walker*, 2008; *Shure*, 1993; *Shure* és *Spivack*, 1982). A *Shure* és *Spivack* (1982) által vizsgált egyik ICPS-tréninget négyéves afroamerikai gyerekek problémamegoldásának fejlesztésére használták. A fejlesztés következtében a tréningeken részt vevő gyerekek szignifikánsan jobb eredményt értek el az ICPS által fejlesztett területeken (interperszonális problémahelyzetekkel kapcsolatos érzékenység; több megoldási lehetőség kidolgozása; eszközök és célok összefüggését szem előtt tartó gondolkodás; a várható kimenetek hatékonyságának és elfogadhatóságának értékelése; ok-okozati összefüggések keresése és azok értelmezése), mint a kontrollcsoport. A gyerekek a legjobb eredményt az alternatív megoldási lehetőségek kidolgozásában érték el. A kontrollcsoportéhoz képest az ICPS-csoport tagjainál csökkent az agresszív viselkedés (fizikai és verbális egyaránt), míg a frusztrációval való megküzdés képessége nőtt. Az egy év múlva elvégzett vizsgálat alapján az eredmények tartósnak bizonyultak.

Shure és Spivack (1982) az 5–8 évesek körében alkalmazott ICPS fejlesztői hatását is vizsgálták. Az óvodai fejlesztésben részt vett gyerekeket (rossz anyagi körülményekkel bíró afroamerikai óvodások) négy csoportra osztották: 1. akik már óvodai éveik előtt részt vettek ICPS-fejlesztésben és ezt nem ismételték meg az óvodában; 2. akik csak óvodai éveik alatt vettek részt ICPS-fejlesztésben; 3. akik óvodai éveik előtt és alatt is részt vettek ICPS-fejlesztésben; illetve 4. akik egyáltalán nem vettek részt ICPS-tréningeken (ők alkották a kontrollcsoportot). Az óvodai fejlesztés – a négyévesek körében végzett tréninghez hasonlóan – pozitív eredményeket ért el, például a csoportban csökkent a fizikai és a verbális agresszió, illetve könnyebben tudták kezelni a kortársak által generált frusztrációt. A négyévesekhez hasonlóan az óvodai ICPS-képzésnél is az alternatív megoldási módok keresése fejlődött leginkább. A kontrollcsoport tagjai minden ICPS-területen gyengébben szerepeltek. A különbségeket hat hónap és egy év múlva is azonosították.

Shure (1993) olyan gyerekeket is vizsgált, akik óvodáskorukban, illetve általános iskola első osztályában vettek részt ICPS-fejlesztéseken. A gyerekeket négy csoportra osztotta: 1. akik az óvoda és az általános iskola első éve alatt pedagógus által vezetett tréningeken vettek részt; 2. akik csak óvoda alatt, pedagógus vezette tréningeken vettek részt ICPS-órákon; 3. akiket óvodai éveik alatt pedagógus fejlesztett, majd első osztályos korukban az édesanyjuk által vezetett ICPS-órákon vettek részt; valamint 4. akik nem vettek részt ICPS-órákon (kontrollcsoport). A hosszú távú eredményeket vizsgáló követéses vizsgálat minden csoport tagjainak esetében negyedik osztályos korukig tartott. Az ICPS-programban való részvétel rövid időn belül hozzájárult az ICPS-területek intenzív fejlődéséhez, valamint a kontrollcsoport tagjainak eredményeihez képest mind a matematika, mind az olvasás terén jobb eredményeket értek el. A négy év múlva elvégzett ellenőrző vizsgálat alapján a legtartósabb eredményeket azok a tanulók érték el, akiket az óvoda és az általános iskola első éve alatt is fejlesztett pedagógus.

Boyle és Hassett-Walker (2008) egy 226 fős ICPS-program eredményességét elemezték. A résztvevőket (6–9 éves, afroamerikai és spanyol gyerekek) három csoportba osztották: 1. akik egymást követő két évben ICPS-fejlesztésben részesültek; 2. akik csak egy évben (óvodában vagy az általános iskola első évében) vettek részt, illetve 3. a kontrollcsoport. A fejlesztésben részt vevő gyerekek eredményei között nem volt életkor, nem vagy etnikai hovatartozás szerinti jelentős eltérés. A kontrollcsoport tagjaihoz képest a gyerekek társas interakciói hatékonyabbak voltak, jobban tudtak csoportban másokkal együtt dolgozni, illetve az agresszív viselkedés gyakorisága csökkent körükben.

Cox és Gunn (1980) a transzferálhatóságot tartották a legfontosabb fejlesztendő területnek. Ötlépcsős programjukban 1. az egyéni és a csoportos problémák definiálását, 2. a megoldási lehetőségek egyéni és csoportos összegyűjtését, 3. a szelektálást, 4. a következtetések levonását és 5. a helyzet okainak és következményeinek átfogó értékelését kérték serdülőktől (12–16 évesektől). A program több hónapon át szerves

részét képezte a diákok mindennapjainak. A másfél év múlva megismételt vizsgálat a gyerekek jelentős hányadánál a program végén kapott eredmények tartósságát mutatta, ami Goldstein és Pollack (1988) szerint annak köszönhető, hogy a program során megoldott feladatok, problémák az osztály és az egyének saját problémái voltak.

A *Social Problem-Solving Project* (Elias és Tobias, 1992) célja a problémamegoldás és az önszabályozás fejlesztése, ezáltal az énhatékonyság, az énbe vetett hit erősítése. A problémamegoldás jellemzőit annak négylépcsős folyamatán keresztül ismertetik meg az általános és középiskolai diákokkal szituációs gyakorlatok, film- és történetelemzések segítségével: definíálás, alternatív megoldási módok keresése, döntés, kivitelezés (szimulált és természetes környezetben egyaránt). A diákok elsősorban saját egyéni és csoportbeli problémáikkal foglalkoznak a heti rendszerességgű foglalkozásokon, a filmekben bemutatott történetek főként a problémaorientációt, a problémáról való beszélgetést, a problémáikról való kommunikációt segítik. Az önkontroll fejlesztésén belül az egyéni érdekek érvényesítésére, az érzelmek szabályozására, elsősorban a negatív érzelmek kontrollálására, valamint a koncentrálásra és a kitartásra helyezik a hangsúlyt.

D’Zurilla és Nezu (2007) szerint a problémamegoldás bármelyik részfolyamatának vagy a teljes folyamatnak, egyéni vagy csoportos formában történő, önálló vagy más összetevőkkel kiegészített fejlesztéséről legyen szó, nagyon fontos, hogy a fejlesztésben résztvevő valamilyen formában rendelkezze öt jellemzővel, amit együttesen – az Attitude, Define, Alternatives, Predict és Try szavak kezdőbetűjéből létrehozott betűszóval – ADAPT jellemzőnek neveznek. Felismerve ezek elégtelenségét, a fejlesztés mindenképpen fókuszáljon ezekre annak érdekében, hogy az adott személy pozitív attitűddel rendelkezze (Attitude), meg tudja határozni problémáját (Define), képes legyen alternatív megoldási módokat felsorakoztatni (Alternatives), illetve bejósolni a megoldás lehetséges következményeit (Predict), valamint merje, hajlandó legyen a megoldást interperszonális helyzetben megvalósítani (Try).

* * *

A *problémamegoldás fejlesztésével kapcsolatos alapelvek* nagyrészt megegyeznek a más szociáliskompetencia-összetevő fejlesztésére vonatkozó általános alapelvekkel, melyek közül nagyon fontos a megbízható mérőeszközök alkalmazása, az empirikus kutatási eredményeken alapuló programfejlesztés, illetve a program hatásának hosszú idő elteltével való ellenőrzése. Az intézményes keretek között zajló programok, kísérletek kulcsszereplői a pedagógusok, akik magas szintű szakértelmükkel, elhivatottságukkal alapvetően meghatározzák a fejlesztés hatékonyságát, eredményességét. Az *ismertetett programok* a problémamegoldás különböző területeit, részfolyamatait vagy az egész folyamat fejlesztését szolgálják. Jelentősebb részüket prepubertások és idősebbek számára dolgozták ki, melyek jól összekapcsolhatók a mindennapi nevelő-oktató munkával.

Összegzés

Napjainkban igen sok külföldi vizsgálat tárgya, milyen személyközi problémák foglalkoztatják a különböző életkorú gyerekeket, miként oldják meg azokat, illetve melyek azok a tényezők, amelyek befolyásolják a problémamegoldás hatékonyságát, változását. A vizsgálatok nagyon fontos eredménye, hogy a korai, gyermekkori jellemzők a későbbi életkorokban, serdülő- és felnőttkorban egyaránt meghatározóak, és a nem adekvát problémamegoldás – többek között – beilleszkedési nehézségeket, hangulati zavarokat, szorongást vagy teljesítménybeli csökkenést eredményezhet. Egyre több azon gyerekek száma, akiknél a környezeti háttér – gyakran az elsődleges szocializációs közeg, a család – negatívan hat a problémák értelmezésére és kezelésére, számtalan nehézséget okozva az egyénnek kortársi, iskolai vagy más csoportokban (pl. *Bedell és Lennox, 1997; Reid, Webster-Stratton és Hammond, 2007; Rich és Bonner, 2004*). Felismerve a személyközi problémákról való gondolkodás és azok megoldásának a társas interakciók eredményességében, a tanulmányi-szakmai sikerességben, illetve a pszichés egészség alakulásában játszott kiemelkedő szerepét, igen sok intézményes – óvodai és iskolai – keretek között megvalósítható, a folyamatos, rendszeres fejlesztést lehetővé tevő program áll a pedagógusok és más szakemberek rendelkezésére. Mindezzel szemben Magyarországon a szociálisprobléma-megoldás sajátosságaival – akárcsak más szociáliskompetencia-összetevővel – kevés pedagógiai és pszichológiai kutatás foglalkozik, ami a tudatos, tervszerű fejlesztés hiányának egyik alapvető oka.

A 2009 és 2014 között elvégzett és e könyvben bemutatott vizsgálatok arra irányultak, minél részletesebben feltárjuk óvodások, diákok és egyetemisták személyközi problémáinak jellegzetességeit, problémamegoldásuk jellemzőit és változását, valamint azt, problémáik értelmezésében és megoldásában milyen szerepet játszanak különböző pszichikus és környezeti tényezők. A könyv elméleti fejezeteiben a személyközi probléma természetét, kategorizálási lehetőségeit; a problémamegoldás értelmezésének modelljeit; a problémamegoldást befolyásoló személyiségbeli és környezeti tényezők sajátosságait, hatásukat; valamint a problémamegoldó gondolkodás és viselkedés fejlesztési alapelveit és lehetőségeit mutattam be. Ezen elméleti részek és az ismertetett külföldi, nemzetközi kutatási tapasztalatok egyaránt hozzá-

járultak a saját empirikus vizsgálatok megszervezéséhez és az eredmények értelmezéséhez. Jövőbeni cél egyrészt olyan óvodai és iskolai programok kidolgozása, amelyek alkalmazása hozzájárulhat a problémamegoldás pozitív irányú változásához; másrészt olyan gyakorlatokat, foglalkozás- és óraterveket tartalmazó segédanyagok összeállítása, amelyeket óvodásokkal, általános és középiskolás gyerekekkel foglalkozó pedagógusok alkalmazni tudnak mindennapi pedagógiai munkájuk során.

A keresztmetszeti és a longitudinális vizsgálatok módszertani hátterét és az eredményeket egyrészt életkori bontásban, másrészt alap- és összefüggés-vizsgálatok szerint ismertettem. A személyközi probléma meghatározásait, illetve a különböző személyekkel (apa, anya, kortárs, pedagógus) kapcsolatos problémákat 4–23 évesek körében tártuk fel. Minden életkorban, bár eltérő idő után, ismételt mérésre is sor került, amiből ezek tartósságára következtethetünk. A definíciók igen jól szemléltetik nemcsak a definiálás életkori kognitív-nyelvi sajátosságait, hanem a környezeti meghatározottságot is. Fontos eredmény, hogy a konkrét példák mint meghatározások aránya fokozatosan csökken az életkor előrehaladtával, ám a szakiskolások körében – szemben a gimnáziumi és a szakközépiskolai diákokkal – számuk igen magas, a kisiskolások által adott példák arányához hasonló. Az évek folyamán nő a megoldásra utalással kiegészített definíciók száma, ezen belül egyre több a negatív orientációra, a megoldás lehetetlenségére vagy az elkerülésére utalás. Az eredmények alapján az elkerülés jellemzőbb a lányokra és a szakiskolai tanulókra. A felsorolt személyközi problémák közül sok hasonlóságot mutatnak az anyával és a pedagógussal, illetve az apával és a kortársakkal kapcsolatosak. További vizsgálat elvégzését teszi szükségessé néhány tartalmi kategória magas előfordulási aránya, melyek közül kiemelkedik a másokkal való együttműködés mint probléma vagy a fizikai bántalmazás (családi és kortársi környezetben egyaránt). A problémákról és a problémamegoldásról szóló adatok gyakran nagyon hasonlóak, megerősítve azt, hogy már maga a probléma meghatározása is sokat elárulhat a megoldás folyamatáról és kimeneteléről (pl. *D’Zurilla és Goldfried*, 1971). Az ismételt mérések alapján egyre tartósabbak mind a definíciók, mind a példák, utóbbiak esetében nagyobb a változás, ezekre a szociális interakciók, a társas tapasztalatok és események erőteljesebben hatnak.

A problémamegoldás jellemzőit ugyancsak 4–23 évesek körében vizsgáltuk, a felmérések kerete a *D’Zurilla* és munkatársai (2002) által kidolgozott modell, valamint a modell alapján kifejlesztett, eredetileg angol nyelvű mérőeszköz (SPSI–R) volt. A problémamegoldáshoz való pozitív és negatív viszonyulásról, valamint a racionális, az impulzív és az elkerülő megoldási stílusok, módok sajátosságairól szereztünk információkat. Összesen kilenc felmérés eredményeit mutattam be, ezek közül hét keresztmetszeti, kettő longitudinális.

A problémamegoldás keresztmetszeti vizsgálatai életkor, nem, iskolatípus, családi és iskolai háttér szerinti jellemzők, személyspecifikus és nem személyspecifikus megoldási sajátosságok, valamint összefüggések elemzésére irányultak. Vizsgáltuk a

problémamegoldás induktív gondolkodással, együttműködéssel, segítséssel, versengéssel, vezetéssel, illetve vonás- és állapotssorongással való kapcsolatát, valamint a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű diákok eltéréseit. A személyspecifikus, vagyis a szülőkkel, kortársakkal és pedagógusokkal kapcsolatos problémák megoldásának értékelése kiegészítette a nem személyspecifikus problémamegoldás jellemzőit, valamint a longitudinális mérésekkel azonosíthatóvá váltak a korábban feltárt jelenségek időbeli előzményei is.

Óvodások körében a helyzet- és személyspecifikus (kortárral kapcsolatos, óvodai helyzetekben mutatott) problémamegoldást, valamint szülei és pedagógusai vélekedéseit kértük a gyerekek problémamegoldásáról, problémás viselkedéséről és viselkedésbeli nehézségeiről. Utóbbi felmérésben 7–10 évesek szülei és tanítói is részt vettek. Az óvodások helyzet- és személyspecifikus problémamegoldásának vizsgálata nagymértékben támaszkodott az általuk korábban felsorolt személyközi problémákra, illetve szülei és pedagógusai vélekedéseire. A négyévesek főként a megoldás módjában különböznek idősebb társaiktól, megerősítve a megküzdési stratégiákkal kapcsolatos hazai mérések, ezen belül a megoldási módra vonatkozó tapasztalatait (pl. *Zsolnai, Kasik és Lesznyák*, 2008). A gyerekek problémához, problémamegoldáshoz való viszonyulásáról, illetve énhatékonyságukról egységesebb kép rajzolódik ki: szeretnék megoldani problémáikat, és túlnyomó többségben hisznek is abban, hogy meg tudják azokat oldani. Szülei és pedagógusai véleménye a gyerekek problémamegoldásáról igen változatos. Az értékelők ítéleteinek különbségei csak részben tükrözik a korábbi és külföldi kutatási tapasztalatokat, aminek oka részben a nevelés, a szocializáció kulturális sajátosságainak eltérése. Azokkal megegyezik, hogy az anyák ítéletei a leginkább pozitívak, minden életkorban ők tekintik legproszociálisabbnak a gyerekeket, illetve a fiúkat és a lányokat értékelő anyák véleménye hasonló. Ugyancsak összhangban áll más eredménnyel az, hogy a pedagógusok látják leginkább eltérően a lányokat és a fiúkat, illetve a fiúk és a lányok különbségeiről hasonlóan vélekednek, mint az apák. Azonban az más vizsgálati adatoktól eltérő eredmény, hogy számos esetben nem a pedagógusok, hanem az apák gondolják leginkább problémásnak gyermekük gondolkodását és viselkedését, és a különböző életkorú gyerekek apáinak véleménye többnyire egységes.

Az SPSI–R kérdőív mindegyik mérés során igen jó megbízhatósággal működött, akár az alapváltozatot (nem személyspecifikus) használtuk különböző személyek körében (önértékelés, szülők és pedagógusok mint külső értékelők), akár a kérdőív személyspecifikus változatát (anyával, apával, kortárral és pedagógussal kapcsolatos problémamegoldás). A nem személyspecifikus problémamegoldás esetében az értékelők ítéletei a más – hazai és külföldi – vizsgálatok során tapasztalt eltéréseket mutatták: a szülők inkább felül-, a pedagógusok inkább alulértékelik az önjellemzéshez képest a diákokat, ám az az apa-pedagógus véleménybeli egyezés nem tapasztalható 8–18 éves kor között, mint ami az óvodások esetében. A diákok önjellemzéséhez leginkább az anyák értékelése hasonlít, illetve az anyák és a pedagóg-

gusok véleménye a legeltérőbb. A személyspecifikus problémamegoldás esetében is a gyerekek és az anyák értékelése a leghasonlóbb mindegyik életkorban, ám az anyai vélekedésben nem tapasztaltunk felülértékelést az önjellemzéshez képest, viszont az apák értékelésében igen. A pedagógusokra az alulértékelés ugyancsak jellemző volt.

Az értékelők közötti kisebb-nagyobb különbségek mellett a keresztmetszeti vizsgálatokból az az általános tendencia rajzolódott ki, hogy az életkor előrehaladtával csökken a problémák megoldásába vetett hit, akárcsak az impulzív problémamegoldás mértéke, ellenben nő a megoldáshoz való negatív viszonyulás, és egyre többször történik racionális, tényeken alapuló, az összefüggéseket szem előtt tartó, illetve elkerülő, abbaahagyó, a helyzetből kilépő problémamegoldás. Vizsgálataink alapján az egyetemisták jelentősen nem térnek el a középiskolásoktól, a 20 és a 23 évesek egyaránt nagy hasonlóságot mutatnak a 18 évesekkel. A személyspecifikus problémamegoldás leginkább a negatív orientáció és az elkerülés alapján tér el. A keresztmetszeti vizsgálatok során feltárt jellemzőket a 12–14 és a 14–16 éves kor között végzett longitudinális felmérések kismértékben pontosították: a pozitív orientáció csökken, folyamatosan emelkedik a negatív orientáció, az elkerülés és a racionalitás mértéke, valamint az impulzivitás már a serdülőkor elején is igen magas és ehhez hasonló mindegyik életkorban.

Mind a nem, mind az iskolatípus alapján kirajzolódtak markáns különbségek. Az eltérések a keresztmetszeti felmérések alapján a lányok és a fiúk között főként a serdülőkor közepétől, a középiskolások körében jelentősek, és igen meggyőzően tükrözik a személyközi problémák eltéréseit. A lányokra nagyobb mértékben jellemző a negatív orientáció és az elkerülés, a fiúkra a pozitív orientáció és a racionalitás, amit a longitudinális eredmények is megerősítettek. Az iskolatípus alapján főként nem az orientáció, hanem a megoldási stílus alapján térnek el a szakiskolások, a gimnazisták és a szakközépiskolások – a külföldi szakirodalom alapján e területekre hatnak leginkább a környezeti tényezők. A megoldási stílusok közül a legnagyobb eltérés az elkerülésben van, a szakiskolásokra jellemzőbb, mint gimnazista és szakközépiskolás kortársaikra.

A más nemzeti és a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok alapján számos mediátor- és moderátorváltozó hatást gyakorol a problémamegoldás alakulására. Saját vizsgálataink alapján az induktív gondolkodás magyarázóereje összességében kisebb, mint az együttműködés, a segítség, a versengés és a vezetés (szociálisérdek-érvényesítés) hatása. Az induktív gondolkodáson belül a szóbeli analógiák a legmeghatározóbbak, főként a racionalitást és a pozitív orientációt befolyásolják, leginkább serdülőkorban. A szociálisérdek-érvényesítés dimenziói közül a legtöbb vagy a problémamegoldás orientációs, vagy annak megoldási folyamatára hat inkább. Az esélyegyenlőség elvárása és betartatása, az egyéni érdekek ütközése és ütköztetése, a csoportból való kizárás szándéka, valamint a helyzetnek, elvárásoknak való megfelelés a problémaorientációban játszik fontos szerepet, míg az egyéni érdek érvényesítése, illetve a közös munka elérése során mutatott hozzájárulás és részesedés a

stílusokat, a racionalitást, az impulzivitást és az elkerülést határozza meg jobban. Az egy-egy csoporton belül betöltött szerep, a csoporton belüli szerepviszonyok kezelése, illetve a másokkal való versengés közel azonos magyarázóerővel bír a problémamegoldás folyamatrészeire. Az állapotszorongás a negatív orientációval, az elkerülés a vonásszorongással áll szoros összefüggésben. Az impulzivitás és a vonásszorongás, valamint az elkerülés és a vonásszorongás erősebb kapcsolatot mutat a 16 évesek, mint a 12 évesek körében, alátámasztva más vizsgálatok eredményeit.

A családi és az iskolai változók hatása igen sokszínű, ám kirajzolódik néhány általános jellemző és tendencia. Ezek közül az egyik legfontosabb, hogy a család összetétele, a gyermekkel élők alapvetően meghatározzák a problémamegoldást. Az anya iskolai végzettsége mint a nevelési stílus és gyakorlat meghatározójának egyik mutatója főként a negatív orientáció, az érzelmekkel való bánásmód, illetve az elkerülés gyakoriságának fontos meghatározója, míg az apa végzettségének hatása a racionalitás és a pozitív orientáció alakulásában jelentősebb. A közös családi szabadidős tevékenységek, az iskolával kapcsolatos attitűd és a tanulmányi teljesítmény ezeknél jóval kisebb befolyást gyakorol a problémamegoldásra. A longitudinális vizsgálatok eredményei megerősítették mindezt. Jól látható, hogy a fontos hatással bíró tényezők mellett az évek alatt bevont változók csaknem felének a szerepe kisebb, mint gondoltuk vagy igazolták külföldi vizsgálatok. Ennek számos oka lehet, amit további vizsgálatok során érdemes feltárni, újabb háttérváltozók bevonásával pontosítani a meghatározó moderátorváltozók körét, ami alapján még komplexebb segítő-fejlesztő programok dolgozhatók ki, valósíthatók meg.

A hátrányos és a nem hátrányos helyzetű diákok problémamegoldása a középiskolai diákok körében tér el leginkább, kutatásaink alapján a negatív orientáció, az impulzivitás és az elkerülés nagyobb mértékű a hátrányos körülmények között élő diákoknál. Főként e területek alakulásában feltételezik a környezeti tényezők hatását (pl. *Rich és Bonner, 2004*), ami megerősíti a háttérváltozókkal végzett összefüggés-vizsgálatok eredményeit: a hátrányos helyzet ténye mellett, azzal összefüggésben a jellemzőket nagymértékben a családszerkezet magyarázza, azon személyek és hatásuk, akikkel a gyerekek nap mint nap együtt élnek. Külföldi vizsgálatok egyértelműen azt mutatják, hogy a kortársak ugyancsak jelentősen befolyásolják a szociálisprobléma-megoldás alakulását. Jól ismert, hogy a hazai iskolarendszer szélsőségesen szelektív (lásd *Fejes, 2013*), így az iskolai és az osztályközösségek hasonló családi háttérrel rendelkező tanulókból állnak. Ez valószínűsíti, hogy a kortársaktól való tanulás lehetősége korlátozott bizonyos közösségekben, miközben a kevésbé hatékony szociálisprobléma-megoldással rendelkező társak miatt a megoldandó problémák – vélhetően – gyakoribbak. Mindennek részletes feltárása további kutatási feladat.

Ugyancsak további elemzésekre lesz szükség a problémamegoldás más tényezőkkel való kapcsolatának részletes feltárására. Ilyen például az empátia, a viselkedésbeli szokások, a maladaptív sémák köre vagy a szociometriai státusz, melyek-

ről nincsenek még részletes hazai információink, ám a külföldi kutatások alapján meghatározó a szerepük, és a kapcsolatrendszerek ismerete szintén segítheti a minél megfelelőbb programok kialakítását. Ugyancsak fontos feladat mind a szülők, mind a pedagógusok problémamegoldásának vizsgálata, a felnőttek és a gyerekek jellemzőinek összehasonlítása.

Az intézményes keretek között zajló segítő-fejlesztő programok kulcsszereplői a pedagógusok. Fontos feladatuk, hogy közvetlen és közvetett módon egyaránt segítsék diákjaikat problémáik megértésében, kezelésében; mintát, alternatívákat nyújtsanak számukra; illetve tegyék lehetővé, teremtsenek olyan helyzeteket, hogy egymástól is hatékony segítséget kapjanak problémáik feldolgozásához, megoldásához. Mivel a tanulói összetétel, a diákok háttere számottevően befolyásolhatja a pedagógusok munkájának sikerességét (pl. *Bierman, Coie, Dodge, Greenberg, Lochman, McMahon és Pinderhughes, 2004; Hughes, Cavell, Meehan, Zhang és Collie, 2005*), érdemes kiemelt figyelmet fordítani az osztályközösség sajátosságainak és a problémamegoldás jellemzőinek összefüggéseire is.

E nagyon összetett pedagógiai tevékenység hatékony ellátása csak akkor lehetséges, ha sokrétű, pontos információkkal rendelkeznek diákjaik személyközi problémáiról, problémamegoldásáról, mellette az általános jellemzőkről, valamint e terület mérési-értékelési és fejlesztési lehetőségeiről, illetve ezek korlátairól. A könyvben bemutatott elméleti alapok, módszertani eljárások és lehetőségek, valamint az empirikus vizsgálatok eredményei ehhez nyújtanak segítséget a pedagógusoknak, illetve hasznosak lehetnek kutatók, pedagógusképzésben résztvevők, szülők és bárki számára, aki érdeklődik e téma iránt.

Irodalom

- Adolphs, R. és Damasio, A. R. (2003): Az érzelem és gondolkodás kölcsönhatása: egy neurobiológiai elképzelés. In: Forgács József (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest. 31–53.
- Anderson, P. L. (2000): Using literature to teach social skills to adolescent with LD. *Intervention in School and Clinic*, 35. 271–279.
- Argyle, M. (1969): *Social Interaction*. Methuen, London.
- Aspinwall, L. G. (1998): Rethinking the role of positive affect in self regulation. *Motivation and Emotion*, 22. 1. sz. 31–32.
- Aspinwall, L. G., Richter, L. és Hoffman, R. R. (2001): Understanding how optimism „works”: An examination of optimists’ adaptive moderation of belief and behavior. In: Chang, E. C. (szerk.): *Optimism and pessimism: Theory, research, and practice*. American Psychological Association, Washington. 217–238.
- Baron-Cohen, S. (2001): Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34. 174–183.
- Bauer, P. (2002): Early memory development. In: Goswami, U. (szerk.): *Handbook of Cognitive Development*. Blackwell, Oxford.
- Beck, J. S. (2011): *Kognitív terápia kezdőknek és haladóknak*. Magyar Viselkedéstudományi és Kognitív Terápiás Egyesület, Budapest.
- Bedell, J. R. és Lennox, S. S. (1997): *Handbook of communication and problem solving skills training: A cognitive-behavioral approach*. Wiley, New York.
- Bedell, J. R. és Michael, D. D. (1985): Teaching problem solving skills to chronic psychiatric patients. In: Upper, D. és Ross, S. M. (szerk.): *Handbook of behavioral group therapy*. Plenum Press, New York.
- Bedell, J. R., Archer, R. P. és Marlowe, H. A. Jr. (1980): A description and evaluation of a problem solving skills training programs. In: Upper, D. és Ross, S. M. (szerk.): *Behavioral group therapy: An annual review*. Research Press, Champaign. 3–35.
- Beelman, A., Pfingsten, U. és Losel, F. (1994): Effects of training social competence in children: A meta-Analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23. 3. sz. 260–271.
- Bell, A. C. és D’Zurilla, T. J. (2009): Problem-solving therapy for depression: a meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29. 4. sz. 348–353.

- Belzer, K. D., D’Zurilla, T. J. és Maydeu-Olivares, A. (2002): Social problem solving and trait anxiety as predictors of worry in a college student population. *Personality and Individual Differences*, 33. 573–585.
- Benkő Margit (2000): Az induktív gondolkodás vizsgálata ötödikes osztályokban. *Iskolakultúra*, 10. 9. sz. 71–77.
- Berk, L. E. (2002): *Infants, children, and adolescents*. Allyn & Bacon, Boston.
- Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Foster, E. M., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J. és Pinderhughes, E. E. (2004): The effects of the fast track program on serious problem outcomes at the end of elementary school. Conduct Problems Prevention Research Group. *Journal of Clinical Child Adolescent Psychology*, 33. 4. sz. 650–661.
- Biggam, F. H. és Power, K. G. (2005): The development of social problem-solving interventions in young offender mental health services: A focus upon self-harm and suicide risk. McMullan, M. és McGuire, J. (2005): *Social problem solving and offending: Evidence, evaluation and evolution*. John Wiley & Sons, Chichester, UK. 145–162.
- Black, R. (2002): A strategic plan for winning the war in public health. *American Journal of Health Education*, 33. 265–275.
- Bond, D. S., Lyle, R. M., Tappe, M. K., Seehafer, R. S. és D’Zurilla, T. J. (2002): Moderate aerobic exercise, T’ai Chi, and social problem-solving ability in relation to psychological stress. *International Journal of Stress Management*, 9. 329–343.
- Bornstein, M. R., Bellack, A. S. és Hersen, M. (1977): Social skills training for unassertive children: a multiple-baseline analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10. 2. sz. 183–195.
- Bowlby, J. (1973): *Attachment and loss, Vol. 2: Separation*. Hogarth, London.
- Boyle, D. J. és Hassett-Walker, C. (2008): Reducing overt and relational aggression among young children: The results from a two-year outcome evaluation. *Journal of School Violence*, 7. 1. sz. 27–42.
- Bremer, C. D. és Topping, K. (2000): The Importance of Emotional Intelligence in Higher Education. *Social Behavior and Personality*, 30. 289–302.
- Buda Mariann (2005): *Tehetünk ellene? A gyermeki agresszió*. Dinasztia Kiadó, Budapest.
- Buda Mariann (2009): Közérzet és zaklatás. *Iskolakultúra*, 19. 5–6. sz. 3–15.
- Burns, L. R. és D’Zurilla, T. J. (1999): Individual differences in perceived information processing in stress and coping situation: Development and validation of the Perceived Modes of Processing Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 23. 345–371.
- Caplan, M. Z. és Hay, D. F. (1989): Preschoolers’ responses to peer distress and beliefs about bystander intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30. sz. 231–241.
- Chang, E. C. (1998): Cultural differences, perfectionism, and suicidal risk in a college population: Does social problem solving still matter? *Cognitive Therapy and Research*, 22. 237–254.
- Chang, E. C. és Sanna, L. J. (2001): Optimism, pessimism, and positive and negative affectivity in middle-aged adults: A test of a cognitive-affective model of psychological adjustment. *Psychology and Aging*, 16. 524–531.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC.

- Chen, K. (2006): Social Skills Intervention for Student with Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews*, 3. 143–149.
- Cheng, S. K. (2001): Life stress, problem solving, perfectionism, and depressive symptoms in Chinese. *Cognitive Therapy and Research*, 25. 303–310.
- Chi, M. T., Glaser, R. és Rees, E. (1982): Expertise in problem solving. In: Sternberg, R. J. (szerk.): *Advances in the psychology of human intelligence*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 7–77.
- Chomsky, N. (1995): *Mondattani szerkezetek*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Ciarrochi, J. és Scott, G. (2006): The link between emotional competence and well-being: a longitudinal study. *British Journal of Guidance and Counselling*, 34. 231–244.
- Ciarrochi, J., Leeson, P. és Heaven, P. C. L. (2009): A longitudinal study into the interplay between problem orientation and adolescent well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 56. 441–449.
- Cobb, N. A. (2006): Patronising the mentally disordered? Social landlords and the control of anti-social behaviour under the Disability Discrimination. *Legal Studies*, 26. 2. sz. 238–266.
- Coie, J. D. (1990): Toward a theory of peer rejection. In: Asher, S. R. és Coie, J. D. (szerk.): *Peer rejection in childhood*. Cambridge University Press, Cambridge. 365–401.
- Coleman, M., Wheeler, L. és Webber, J. (1993): Research on interpersonal problem-solving training: A review. *Remedial and Special Education*, 14. 25–37.
- Collins, W. és Russell, G. (1991): Mother-child and father-child relationships in middle-childhood and adolescent: A developmental analysis. *Developmental Review*, 11. 99–136.
- Conger, R. D. és Dogan, S. J. (2007): Social class and socialization in families. In: Grusec, J. és Hastings, P. (szerk.): *Handbook of Socialization*. Guilford Press, New York. 433–460.
- Connolly, J. A. (1983): A review of sociometric procedures in the assessment of social competencies in children. *Applied Research in Mental Retardation*, 4. 315–327.
- Cooper, J. O. (2011): Aggression and Rational Problem-Solving Skills of Early Adolescence. *UMI Dissertation Publishing*.
- Cox, R. D. és Gunn, W. B. (1980): Interpersonal skills in the schools: Assessment and curriculum development. In: Rathjen, D. P. és Forset, J. P. (szerk.): *Social competence: Interventions for children and adults*. Pergamon Press, New York.
- Coy, K., Speltz, M. L., DeKlyen, M. és Jones, K. (2001): Social-cognitive processes in preschool boys with and without oppositional defiant disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29. 107–119.
- Crick, N. R. és Dodge, K. A. (1994): A review and reformulation of social information processing mechanism in children's adjustment. *Psychological Bulletin*, 115. 74–101.
- Csapó Benő (1994): Az induktív gondolkodás fejlődése. *Magyar Pedagógia*, 94. 1–2. sz. 53–80.
- Csapó Benő (2001): Az induktív gondolkodás fejlődésének elemzése országos reprezentatív felmérés alapján. *Magyar Pedagógia*, 101. 3. sz. 373–391.
- Csapó Benő (2007): Hosszmetszeti felmérések iskolai kontextusban. Az első átfogó magyar iskolai longitudinális kutatási program elméleti és módszertani keretei. *Magyar Pedagógia*, 107. 4. sz. 321–355.

- Cseh-Szombathy László (1995): Konfliktusok az iskolában. In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Értéktadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában*. JPTE, Pécs.
- Csepeli György (2014): *Szociálpszichológia mindenkiben*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Csibra Gergely és Gergely György (2002): A naiv tudatelmélet az evolúciós lélektan szempontjából. *Magyar Tudomány*, 108. 1. sz. 56–61.
- De Dreu, C. K. W., Evers, A., Beersma, B., Kluwer, E. S. és Nauta, A. (2001): A theory-based measure of conflict management strategies in the workplace. *Journal of Organizational Behavior*, 22. 6. sz. 645–668.
- D’Zurilla, T. J. és Goldfried, M. R. (1971): Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78. 107–126.
- D’Zurilla T. J. és Maydeu-Olivares, A. (1995): Conceptual and Methodological Issues in Social Problem-Solving Assessment. *Behavior Therapy*, 26. 409–432.
- D’Zurilla, T. J. és Nezu, A. M. (1980): A study of the generation-of-alternatives process in social problem-solving. *Cognitive Therapy and Research*, 4. 67–72.
- D’Zurilla, T. J. és Nezu, A. M. (1982): Social problem-solving in adults. In: Kendall, P. C. (1982): *Advances in cognitive-behavioral research and therapy*. Vol. 1. Academic Press. New York. 201–274.
- D’Zurilla, T. J. és Nezu, A. (1990): Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory (SPSI). *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2. 156–163.
- D’Zurilla, T. J. és Nezu, A. M. (2007): *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical Intervention*. Spring Publishing Company, New York.
- D’Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A. és Kant, G. L. (1998): Age and gender differences in social problem solving ability. *Personality and Individual Differences*, 25. 241–252.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. és Maydeu-Olivares, A. (2002): *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical manual*. Multi-Health Systems, North Tonawanda, New York.
- Dahrendorf, R. (1957): *Soziale Klassen und Klassenkonflikt*. Enke Verlag, Stuttgart.
- Damasio, A. R. (1994): Toward a neurobiology of emotion and feeling: operational concepts and hypotheses. *The Neuroscientist*, 1. 19–25.
- Davila, J., Hammen, C., Burge, D., Daley, S. E. és Paley, B. (1996): Cognitive/interpersonal correlates of adult interpersonal problem-solving strategies. *Cognitive Therapy and Research*, 20. 465–480.
- Davis, G. A. (1966): Current status of research and theory in human problem solving. *Psychological Bulletin*, 66. 36–54.
- Denham, S. A. és Almeida, M. C. (1987): Children’s Social Problem-Solving Skills, Behavioral Adjustment, and Interventions: A Meta-Analysis Evaluating Theory and Practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8. 4. sz. 391–409.
- Deutsch, M. (1973): *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. Yale University Press, New Haven.
- Dombeck, M. és Wells-Moran, J. (2006): *Coping Strategies and Defense Mechanisms: Mature Defenses*. Health Research News.
- Douglas, M. és Asherwood, B. (1996): *Word of Goods: Towards an Anthropology of Consumption*. Columbia Press, New York.

- Duncker, K. (1945): *On problem solving*. *Psychological Monographs* 58. No 5. American psychological Association, Washington, DC.
- Dunn, J., Slomkowski, G., Donelan, N. és Herrere, C. (1995): Conflict, understanding, and relationships: Developments and differences in the preschool years. *Early Education and Development*, 6. 303–316.
- Durlak, J. A. (1997): Primary prevention programs in schools. *Advances in Clinical Child Psychology*, 19. 283–318.
- Durlak J. A és Weissberg, R. P. (2007): *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL 2007)*. <http://www.lions-quest.org/pdfs/AfterSchoolProgramsStudy2007.pdf>
- Edwards, J. R. (1974): Characteristics of disadvantaged children. *The Irish Journal of Education*, 8. 1. sz. 49–61.
- Egyed Katalin és Király Ildikó (2008): Mások viselkedésének megértése és az éntudatosság. In: Csépe Valéria, Győri Miklós és Ragó Anett (szerk.): *Általános pszichológia 3. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Budapest, Osiris Kiadó. 336–356.
- Eisenberg, N. (1982): The development of reasoning regarding prosocial behavior. In: Eisenberg, N. (szerk.): *The development of prosocial behavior*. Academic Press, New York.
- Eisenberg, N. (1991): Emotion and its regulation in early development. In: Eisenberg, N. és Fabes, R. (szerk.): *New directions for child and adolescent development*. Jossey-Bass, San Francisco. 57–73.
- Elias, M. J. és Clabby, J. F. (1988): Teaching social decision making. *Educational Leadership*, 45. 6. sz. 52–55.
- Elias, M. és Tobias, S. (1992): *Building social problem-solving skills*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Elliot, T. Grant, J. és Miller, D. (2004): Social problem solving abilities and behavioral health. In: Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC. 117–134.
- Erdley, C. A., Rivera, M. S., Shepherd, E. és Holleb, L. J. (2010): Social-cognitive models and skills. In: Nangle, D. W., Hansen, D. J., Erdley, C. A. és Norton, P. J. (szerk.): *Practitioner’s Guide of Empirically Based Measures of Social Skills*. Springer, Orono.
- Erikson, E. H. (2002): *Gyermekkor és társadalom*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Erozkan, A. (2013): The Effect of Communication Skills and Interpersonal Problem Solving Skills on Social Self-Efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13. 2. sz. 739–745.
- Eskin, M. (2012): *Social Problem Solving Therapy in the Clinical Practice*. Elsevier. Turkey.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105. 2. sz. 185–205.
- Fiedler, K. (2004): Érzelmi hatások a társas információfeldolgozásra. In: Forgács József (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest. 163–183.
- Figula Erika (2004): Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*. 7–8. sz. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00083/2004-07-Mu-Figula-Bantalmazok.html>
- Fisher, R. M. (2000): *Toward a „conflict” pedagogy: a critical discourse analysis of „conflict” in conflict management education*. Dissertation. The University of British Columbia.

- Fiske, A. P. (1992): The Cultural Relativity of Selfish Individualism: Anthropological Evidence that Humans are Inherently Sociable. In: Clark, M. S. (szerk.): *Prosocial Behaviour*. SAGE Publication, Newbury Park.
- Fiske, S. T. (2006): *Társas alapmotívumok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Flouri, E. és Buchanan, A. (2004): Early fathers' and mothers' involvement and child's later education outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74. 2. sz. 141–153.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Pimley, S. és Novacek, J. (1987): Age differences in stress and coping processes. *Psychology and Aging*, 2. 2. sz. 171–184.
- Forgács József (1994): *A társas érintkezés pszichológiája*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Forgács József (2003): Bevezetés: Az érzelmek pszichológiája. In: Forgács József (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Fox, L., Dunlap, G. és Powell, D. (2002): Young children with challenging behavior: Issues and considerations for behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4. 4. 208–217.
- Frauenknecht, M. és Black, D. R. (2004): Problem solving training for children and adolescents. In: Chang, E. C., D'Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC. 153–170.
- Frauenknecht, M. és Black, D. R. (2009): Is it social problem solving or decision making? Implications for health education. *American Journal of Health Education*, 41. 2. sz. 112–123.
- Frege, G. F. L. (2000): *Logikai vizsgálódások*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Frensch, P. A. és Funke, J. (1995): Preface. In: Frensch, P. A. és Funke, J. (szerk.): *Complex problem solving. The European Perspective*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey. 11–15.
- Frith, C. D. és Frith, U. (2006): How we predict what other people are going to do. *Brain Research*, 1079. 36–46.
- Froming, W. J., Nasby, W. és McManus, J. (1998): Prosocial self schemata, self awareness, and children's prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75. 766–777.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. és Rosenblate, R. (1990): The Dimensions of Perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14. 5. sz. 449–468.
- Fülöp Márta (1995): A versengésre vonatkozó tudományos nézetek. *Pszichológia*, 15. 1. sz. 61–111.
- Fülöp Márta (2007): A sokarcú versengés. In: Czigler István és Oláh Attila (szerk.): *Találkozás a pszichológiával*. Osiris Kiadó, Budapest. 228–259.
- Fülöp Márta (2009): Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése: osztálytermi megfigyelések. *Iskolakultúra*, 19. 3–4. sz. 41–59.
- Gádos J. (1996): Depresszió és szorongásos zavarok gyermek- és serdülőkorban. *Háziorvos Továbbképző Szemle*, 1. 76–78.
- Gál Zita (2013): *A személyközi problémák megoldásának két főbb kutatási iránya – más kognitív folyamatok és a környezeti tényezők hatása*. XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Eger, 2013. november 7–9.
- Gauvain, M. (2001): *The social context of cognitive development*. Guilford Press, New York.
- Goldstein, R. A. és McGinnis, E. (1997): *Skillstreaming in Elementary School Child. New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills*. Research Press, IL.

- Goldstein, R. A. és Pollack, J. V. (1988): *Social Skills Group Assessment Questionnaire*. Researche Press, Champlain.
- Gordon, Th. (1995): *Vezetői Eredményesség Tréning*. A fejlett világ vezetési gyakorlata a XXI. század küszöbén. Studium Effektive, Budapest.
- Gottman, J. (1997): *Raising an emotionally intelligent child. The heart of parenting*. Simon & Schuster, New York.
- Gottman, M. E. (2001): *The caring teacher's guide to discipline: Helping young students learn self-control, responsibility, and respect*. Corwin Press, Thousand Oaks.
- Gottman, J. M. és Parkhurst, J. T. (1977): *Developing may not always be improving: A developmental study of children's best friendships*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. New Orleans.
- Graf, A. (2003): A psychometric test of a German version of the SPSI–R. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24. 277–291.
- Gregorics Tibor (2008): *Alkalmazás fejlesztés ADO.NET-tel*. ELTE IK Digitális Könyvtár.
- Grusec, J. E. és Davidov, M. (2007): Socialization in the family: The roles of parents. In: Grusec, J. és Hastings, P. (szerk.): *Handbook of socialization*. Guilford Press, New York. 284–308.
- Grusec, J. E. és Goodnow, J. J. (1994): Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30. 4–19.
- Gulyás Magda és Varga Attila (2009): *A környezeti attitűdtől a minőségi kritériumokig*. <http://www.ofi.hu/tudastar/gyakorlatkozelben/kornyezeti-attitudtol>
- Gurtman, M. B. (1996): Interpersonal problems and the psychotherapy context: The construct validity of the Inventory of the Interpersonal Problems. *Psychological Assessment*, 8. 3. sz. 241–255.
- Haaga, D. A. F., Fine, J. A., Terrill, D. R., Stewart, B. L. és Beck, A. T. (1995): Social problem-solving deficits, dependency, and depressive symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 19. 147–158.
- Hampel, P. és Petermann, F. (2005): Age and gender effects on coping in children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34. 73–83.
- Hastings, P. D. és Coplan, R. J. (1999): Conceptual and empirical links between children's social spheres: Relating maternal beliefs and preschoolers' behavior with peers. In: Hastings, P. D. és Piotrowski, C. C. (szerk.): *Conflict as a context for understanding maternal beliefs about child-rearing and children's misbehavior*. *New Directions in Child and Adolescent Development*, 86. 43–59.
- Hastings, P. D., McShane, K. E., Parker, R. és Ladha, F. (2007): Ready to make nice: parental socialization of young sons' and daughters' prosocial behaviors with peers. *Journal of Genetic Psychology*, 168. 2. sz. 177–200.
- Hastings, P. D., Rubin, K. H. és DeRose, L. M. (2005): The links between gender, inhibition, parental socialization, and the development of prosocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51. 467–493.
- Heckman, J. J. és Masterov, D. J. (2007): The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29. 3. sz. 449–493.
- Heckman, J. J. (é. n.): The Case for Investing in Disadvantaged Young Children. <http://www.heckmanequation.org/content/resource/case-investing-disadvantaged-young-children>.

- Heppner, P. P. és Krauskopf, C. J. (1987): An information-processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*, 15. 371–447.
- Heppner, P. P., Witty, T. E. és Dixon, W. A. (2004): Problem-solving appraisal and human adjustment: A review of 20 years of research using the problem solving inventory. *Counseling Psychologist*, 32. 3. sz. 344–428.
- Hewitt, P. L., Blasberg, J. S., Flett, G. L., Besser, A., Sherry, S. B. és Caelian, C. (2011): Perfectionistic self-presentation in children and adolescents: Development and validation of the perfectionistic self-presentation scale Junior Form. *Psychological Assessment*, 23. 125–142.
- Higgins, J. P. és Thies, A. P. (1981): Problem solving and social position among emotionally disturbed boys. *American Journal of Orthopsychiatry*, 51. 2. sz. 356–358.
- Hoffert, S. L. és Sandberg, J. F. (2001): How American Children Spend Their Time. *Journal of Marriage and Family*, 63. 2. sz. 295–308.
- Hoffman, M. (1983): Affective and Cognitive Processes in Moral Internalization. In: Higgins, E. T., Ruble, D. N. és Hartup, W. W. (szerk.): *Social Cognition and Social Development: A Sociocultural Perspective*. Cambridge University Press, New York. 102–125.
- Horowitz, L. M., Rosenberg, S. E., Baer, B., Ureno, A. G. és Villasenor, V. S. (1988): Inventory of Interpersonal Problems: Psychometric Properties and clinical applications. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56. 885–892.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., Meehan, B., Zhang, D. és Collie, C. (2005): Adverse school context moderates the outcomes of two selective intervention programs for aggressive children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73. 731–736.
- Hundert, J. (1999): Program of Social Skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25. 385–400.
- Hunt, J. McV. (1963): Motivation inherent in information processing and action. In: Harvey, O. J. (szerk.): *Motivation and social interaction*. Ronald Press, New York. 35–94.
- Hunyady Györgyné, M. Nádaszi Mária és Serfőző Mónika (2006): „Fekete pedagógia” Értékelés az iskolában. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Hymel, S. és Asher, S. R. (1977): Assessment and training of isolated children's social skills. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. New Orleans.
- Isen, A. M. (2000): Positive affect and decision making. In: Lewis, M. és Haviland-Jones, J. (szerk.): *Handbook of emotions*. Guilford Press, New York. 417–435.
- Izard, C. E. (2001): Emotional Intelligence or Adaptive Emotions? *Emotion*, 3. 249–257.
- Jacobson, N. S. és Margolin, G. (1979): *Marital therapy: Strategies based on social learning and behavior exchange principles*. Brunner/Mazel, New York.
- Jessor, R., Turbin, M. S. és Costa, F. M. (1998): Risk and protection in successful outcomes among disadvantaged adolescents. *Application Development*, 2. 194–208.
- Józsa Krisztián (2013): Az elsajátítási motiváció életkori változása egy longitudinális vizsgálat tükrében. In: Molnár Gyöngyvér és Korom Erzsébet (szerk.): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest. 85–104.
- Kálmánchey Márta és Kozéki Béla (1998): Az Eysenck-féle személyiség-kérdőív gyermek változatának hazai adaptációja (HJEPQ). In: Mérei Ferenc és Szakács Ferenc (szerk.): *Pszichodiagnosztikai Vademecum. I–II. rész*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Kasik László (2006a): Együttműködés és versengés. Fejlesztési elképzelések négy középiskola pedagógiai programjában. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. 2. sz. 3–11.
- Kasik László (2006b): A társas viselkedés, a tanulmányi eredményesség és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 106. 3. sz. 231–258.
- Kasik László (2008): A szociálisprobléma-megoldó képesség jellemzői és vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 8–9. sz. 15–27.
- Kasik László (2010): *A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében*. PhD-értékezés. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kasik, L. és Braunitzer, G. (2009): *Relationship of Social Interest-realization, Emotional Abilities and the two Basic Forms of Learning in 4, 8, 11 and 17-Year-Olds*. 13th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI). August 25–29, 2009 in Amsterdam, Nederland.
- Kasik László, Tóth Edit és Zsolnai Anikó (2012): Német, spanyol és magyar diákok szociálisprobléma-megoldó gondolkodásának nem szerinti különbségei. In: Benedek András és Tóth Péter (2012): XII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program és tartalmi összefoglalók. Budapest, 2012. november 8–10.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2005): Social Problem Solving and the Development of Aggression. In: McMurrin, M. és McGuire, J. (szerk.): *Social Problem Solving and Offending: Evidence, Evaluation, and Evolution*. John Wiley & Sons Ltd., New York. 31–49.
- Kendler, K. S., Kessler, R. C., Heath, A. C., Neale, M. C. és Eaves, L. J. (1991): Coping: A genetic epidemiological investigation. *Psychological Medicine*, 21. 337–346.
- Kim, K. és Rohner, R. P. (2003): Parental warmth, control, and involvement in schooling: predicting in academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33. 127–140.
- Kolko, D. J. és Kazdin, A. E. (1993): Emotional/behavioral problems in clinical and nonclinical children: Correspondence among child, parent and teacher reports. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34. 991–1006.
- Kopp Mária és Réthelyi József (2004): Where Psychology Meets Physiology: Chronic Stress and Premature Mortality – The Central-Eastern European Health Paradox. *Brain Research Bulletin*, 62. 2. sz. 351–367.
- Kopp, M., Skrabski, A., Réthelyi, J., Kawachi, I. és Adler, N. E. (2004): Self-rated health, subjective social status and middle-aged mortality in a changing society. *Behavioral Medicine*, 30. 65–70.
- Köznevelési törvény. www.nefmi.gov.hu/kozoktatasy
- Landy, S. (2009): *Pathways to Competence: Encouraging Healthy Social and Emotional Development in Young Children*. Brookes, Baltimore, London.
- Landy, S. és Thompson, E. (2006): *Pathways to competence for young children: A parenting program*. Brookes Publishing, Baltimore.
- Lannert Judit (2003, szerk.): *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.
- Lazarus, R. S. (1999): *Stress and emotions. A new synthesis*. Springer, New York.
- Lazarus, R. S. és Folkman, S. (1986): Coping and adaptation. In: Gentry, W. D. (szerk.): *The handbook of behavioral medicine*. Guilford, New York. 235–312.

- Lazarus, R. S. és Launier, R. (1978): Stress related transactions between person and environment. In: Pervin, L. és Lewis, M. (szerk.): *Internal and external determinants of behavior*. Plenum Press, New York. 126-149.
- Lemerise, E. A. és Arsenio, W. F. (2000): An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71. 107-118.
- Liskó Ilona (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, 6. 1. sz. 60-73.
- Lochman, J. E. és Wells, K. C. (2002): The Coping Power Program at the middle school transition: Universal and indicated prevention effects. *Psychology of Addictive Behaviors*, 16. 4. sz. 40-54.
- Lösel, F. és Beelman, A. (2005): Social problem solving programs for preventing antisocial behavior in children and youth. In: McMurran, M. és McGuire, J. (szerk., 2005): *Social problem solving and offenders: Evidence, evaluation and evolution*. Wiley, New York. 127-143.
- Margitics Ferenc és Figula Erika (2013) Iskolai erőszak során támadóvá, áldozattá vagy provokatív áldozattá váló tanulók egyes személyiségjellemzői. *Vzdelávanie, výskum a metodológia*, <http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0802MargiticsFerenc-FigulaErika.pdf>
- Margitics Ferenc és Pauwlik Zsuzsanna (2006): Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia*, 106. 1. sz. 43-62.
- Marion, M. (2003): *Guidance of young children*. Merrill Prentice Hall, New Jersey.
- Markulin, S. (2009): *Difference between parents modeling during children's social problem solving*. Philadelphia College of Osteopathic Medicine. PCOM Psychology Dissertations Student Dissertations, Theses and Papers. http://digitalcommons.pcom.edu/cgi/view-content.cgi?article=1094&context=psychology_dissertations.
- Marlow, L., Bloss, K. és Bloss, D. (2000): Promoting social and emotional competency through teacher/counselor collaboration. *Education*, 3. 115-123.
- Masten, A. S. és Coatsworth, J. D. (1998): The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychology*, 53. 205-220.
- Maydeu-Olivares, A. és D'Zurilla, T. J. (1996): A factor-analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of the theory and data. *Cognitive Therapy and Research*, 20. 115-133.
- Maydeu-Olivares, A., Rodríguez-Fornells, A., Gómez-Benito, J. és D'Zurilla, T. J. (2000): Psychometric Properties of the Spanish Adaptation of the Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R). *Personality and Individual Differences*, 29. 699-708.
- Mayer, R. E. és Hegarty, M. (1996): The process of understanding mathematical problems. In: Sternberg, R. J. és Ben-Zeev, T. (szerk.): *The nature of mathematical thinking*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah. 29-53.
- Mayeux, L. és Cillessen, A. H. (2003): Development of social problem solving in early childhood: stability, change, and associations with social competence. *The Journal of Genetic Psychology*, 164. 2. sz. 153-173.
- McGuire, J. (2001): What is problem solving? A review of theory, research and applications. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 11. 4. sz. 210-235.
- McMurran, M. és McGuire, J. (2005): *Social problem solving and offending: Evidence, evaluation and evolution*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.

- McMurran, M., Egan, V., Blair, M. és Richardson, C. (2001): The relationship between social problem-solving and personality in mentally disordered offenders. *Personality and Individual Differences*, 30. 517–524.
- McQuade, J. D., Murray-Close, D., Shoulberg, E. K. és Hoza, B. (2013): Working memory and social functioning in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115. 422–435.
- Meichenbaum, D., Butler, L. és Gruson, L. (1981): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 95–120.
- Miklósi Ádám (2005): Szociális kogníció: neurális alapok, plaszticitás és evolúció. *Magyar Tudomány*, 165. 1. <http://www.matud.iif.hu/05jan/08.html>
- Miller, J. G. (1965): Living system. *Behavioral Science*, 10. 193–237.
- Molnár Gyöngyvér (2006): *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Moos, R. H. (1988): *Coping Responses Inventory Manual*. Stanford University, Palo Alto.
- Mott, P. és Krane, A. (2006): Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Therapy and Research*, 18. 127–141.
- Mowrer, O. H. (1960): *Learning Theory and Behavior*. Wiley, New York.
- Nagy József (2000): *XXI század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2003): A rendszerező képesség fejlődésének kritériumorientált feltárása. *Magyar Pedagógia*, 103. 3. sz. 269–314.
- Nagy Lászlóné (2000): Analógiák és az analógiás gondolkodás a kognitív tudományok eredményeinek tükrében. *Magyar Pedagógia*, 100. 3. 275–302.
- Nebbergall, A. J. (2007): *Assessment of social competence and problem solving behavior: the psychometric properties of a social competency rating form*. <http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/7216/1/umi-umd-4612.pdf>
- Nemesné Kis Szilvia és Sajtósné Csendes Gyöngyi (2010): Hátrányos helyzetű tanulók szövegértési problémái. *Anyanyelv-pedagógia*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=242>
- Nezu, A. és D’Zurilla, T. J. (1979): An experimental evaluation of the decision-making process in social problem solving. *Cognitive Therapy and Research*, 3. 269–277.
- Nezu, A. M., Wilkins, V. M. és Nezu, C. M. (2004): Social problem solving, stress, and negative affect. In: Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (szerk.): *Social problem solving*. American Psychological Association, Washington, DC. 49–65.
- Niedenzu, H.-J. (2000): Konfliktuselmélet. In: Morel, J., Bauer, E., Meleghy, T., Niedenzu, H.-J., Preglau, M. és Staubmann, H. (szerk.): *Szociológiaelmélet*. Osiris Kiadó, Budapest. 179–197.
- Oatley, K. és Jenkins, J. M. (2000): *Érzelmek*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Olweus, D. (1999): Iskolai zaklatás. *Educatio*, 4. 717–739.
- Pakaslahti, L., Karjalainen, A. és Keltikangas-Järvinen, L. (2002): Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 26. 2. sz. 137–144.
- Pellegrini, D. és Urbain, E. (1985): An evaluation of interpersonal cognitive problem-solving training with children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26. 17–41.

- Perez, V., Gesten, E. L., Cowen, E. L., Weissberg, R. P., Rapkin, B. és Bolke, M. (1981): Relationships between family background problems and social problem solving skills of young normal children. *Journal of Primary Prevention*, 2. 2. sz. 80–90.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A. és Brown, M. M. (1988): Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 59. 107–120.
- Piaget, J. (1969): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L. és Bennett, E. (2006): Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood research quarterly*, 12. 263–280.
- Platt, J. J. és Spivack, G. (1975): *Manual for the Means-Ends Problem-Solving Procedures (MEPS): A measure of interpersonal cognitive problem-solving skills*. Hahemann Community Central Health/Mental Retardation Central, Philadelphia.
- Ptacek, J. T., Smith, R. E. és Dodge, K. L. (1994): Gender differences in coping with stress: When stressor and appraisals do not differ. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20. 4. sz. 421–430.
- Ptacek, J. T., Smith, R. E. és Zanas, J. (1992): Gender, appraisal, and coping: A longitudinal analysis. *Journal of Personality*, 60. 747–770.
- Rachman, S. (2002): *Anxiety*. Psychology Press, East Sussex.
- Rahim, M. A. és Psenicka, C. (2002): A Model of Emotional Intelligence and Conflict Management Strategies: A Study in Seven Countries. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10. 4. sz. 302–326.
- Ranschburg Jenő (2002): *A világ megismerése óvodáskorban*. Saxum Kiadó, Kaposvár.
- Reid, J. B., Eddy, J. M., Fetrow, R. A. és Stoolmiller, M. (1999): Description and immediate impacts of a preventative intervention for conduct problems. *American Journal of Community Psychology*, 24. 483–517.
- Reid, M. J., Webster-Stratton, C. és Hammond, H. (2007): Follow-up of children who received the incredible years intervention for oppositional-deviant disorder. *Behavioral Therapy*, 34. 471–491.
- Reitman, W. R. (1965): *Cognition and thought. An information processing approach*. John Wiley & Sons, Inc., New York.
- Revákné Markóczi Ibolya (2001): A problémamegoldó gondolkodást befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 101. 3. sz. 267–284.
- Rich, A. R. és Bonner, R. L. (2004): Mediators and moderators of social problem solving. In: Chang, E. C., D'Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (szerk.): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington. 29–45.
- Rollins, B. C. és Thomas, D. L. (1979): Parental support, power, and control techniques in the socialization of children. In: Burre, W. R., Hill, R., Nye, F. I. és Reiss, I. L. (szerk.): *Contemporary theories about the family: Research-based theories*. Free, New York. 317–364.
- Rose-Krasnor, L. (1997): The nature of social competence: A Theoretical review. *Social Development*, 6. 111–135.
- Rourke, M., Wozniak, R. és Cassidy, K. W. (1999): Preschoolers' peer conflict behavior depends on the identity of their partners. *Early Education and Child Development*, 10. 209–227.
- Rubin, K. R. és Rose-Krasnor, L. (1992): Interpersonal Problem-Solving and Social Competence in Children. In: van Hasselt, V. B. és Hersen, M. (szerk.): *Handbook of Social*

- Development: A Lifespan Perspective*. Plenum, New York. http://www.rubin-lab.umd.edu/pubs/Downloadable%20pdfs/kenneth_rubin/social%20competence/Hdbk%20Soc%20Dev92.pdf
- Ruby, F. J. M., Smallwood, J., Sackur, J. és Singer, T. (2013): Is self-generated thought a means of social problem solving? *Frontiers in Psychology*, 4. 962–476.
- Russell, A., Hart, C. H., Robinson, C. és Olsen, S. F. (2003): Children's sociable and aggressive behavior with peers: A comparison of the U. S. and Australia, and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 27. 74–86.
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Salganik, L. H. (2001): Competencies for life. A conceptual and empirical challenge. In: Ry-chen, D. S. és Salganik, L. H. (szerk.): *Defining and selecting key competencies*. Hogrefe and Huber Publishers, Seattle. 17–32.
- Sándor, M. és Fülöp, M. (2005): *Concepts on competition in 8-9 years old children* (előadás, CD-ROM). XIIth European Conference on Developmental Psychology. August 24–28, Te-nerife, Spain.
- Sándor Mónika (2009): A versengés, a győzelem és a vesztes fogalma kisiskolás korban. *PhD-disszertáció tézisei*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar. <http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/2010/TzisekMagyar.pdf>.
- Sarason, I. G. és Sarason, B. R. (1981): Teaching cognitive and social skills to high school students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49. 908–918.
- Scannell, M. (2010): *The Big Book of Conflict Resolution Games: Quick, Effective Activities to Improve Communication, Trust and Collaboration*. The McGraw–Hill Companies, New York.
- Scheier, M. F., Weintraub, J. K. és Carver, C. S. (1986): Coping with stress. Divergent strategies of optimists and pessimists. 51. 1257–1264.
- Schiffman, R. és Scheider, W. (1977): Controlled and automatic human information processing: I. Detection, search, and attention. *Psychological Review*, 84. 1–66.
- Schneider, B. H. (1993): *Children's social competence in context*. Pergamon Press. Oxford.
- Schwartz, D., Chang, L. és Farver, J. M. (2001): Correlates of victimization in children's peer groups. *Developmental Psychology*, 37. 520–532.
- Selman, R. L., Beardslee, W., Schultz, L. H., Krupa, M. és Podorefsky, D. (1986): Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, 22. 450–459.
- Shantz, C. V. (1975): The development of social cognition. In: Hetherington, E. M. (szerk.): *Review of child development research*. 5. University of Chicago Press, Chicago.
- Sheperd, G. (1983): A szociális készségek fejlesztése (SST). In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 151–170.
- Shure, M. B. (1993): I Can Problem Solve (ICPS): Interpersonal cognitive problem solving for young children. *Early Child Development and Care*, 96. 49–64.
- Shure, M. B. (1997): Interpersonal cognitive problem solving: Primary prevention of early high-risk behaviors in the preschool and primary years. In: Albee, G. és Gullotta, T. (szerk.): *Primary prevention works*. Sage, Thousand Oaks. 167–188.
- Shure, M. B. (1999): *I Can Problem Solve. An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program*. National Institute of Mental Health, Washington.

- Shure, M. B. és Spivack, G. (1982): Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10. 341–356.
- Siegler, R. S. (1996): *Emerging minds: the process of change in children's thinking*. Oxford University Press, New York.
- Simon, H. A. (1982): *Korlátozott racionalitás*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Singleton, L. C. és Asher, S. R. (1977): Peer preferences and social interaction among third-grade children in an integrated school district. *Journal of Educational Psychology*, 69. 330–336.
- Spivack, G. és Shure, M. B. (1976): *Social adjustment of young children*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Spivack, G., Platt, J. J. és Shure, M. B. (1976): *The problem-solving approach to adjustment*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Spivack, G., Shure, M. és Platt, J. J. (1985): *Means-Ends Problem-Solving (MEPS). Stimuli and scoring procedures supplement*. Preventive Intervention Center, Philadelphia.
- Staub, E. (1971): The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. *Child Development*, 42. 805–816.
- Strough, J. és Keener, E. (2013): Interpersonal problem solving across the life span. In: Verhaeghen, P. és Hertzog, C. (szerk.): *The Oxford handbook of emotion, social cognition, and everyday problem solving during adulthood*. Oxford University Press, The Oxford Library of Psychology Series.
- Szabó Éva (2006): *Szeretettel és szigorral. Az iskolai nevelés problémái a szülők és a tanárok szemszögéből*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szekszárdi Júlia (1996, szerk.): *Konfliktuskezelési szöveggyűjtemény*. Budapest.
- Szöke-Milinte Enikő (2004): Pedagógusok konfliktuskezelési kultúrája. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00078/2004-01-ta-Szoke-Pedagogusok.html>
- Taylor, S. E. és Aspinwall, L. G. (1996): Mediating and moderating processes in psychological stress. In: Kaplan, H. B. (szerk.): *Psychological stress: Perspectives on structure, theory, life source, and methods*. Academic Press, San Diego. 71–110.
- Tepeli, K. és Yilmaz, E. (2013): Social problem solving skills of children in terms of maternal acceptance-rejection levels. *US-China Education Review*, 3. 8. sz. 581–592.
- Tisdelle, D. és Lawrence, J. (1986): Interpersonal problem solving competency: Review and critique of the literature. *Clinical Psychology Review*, 6. 337–356.
- Tóth Edit és Kasik László (2010): A szociális kompetencia főbb fejlesztési koncepciói és a pedagógusok szerepe a fejlesztésben. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 163–182.
- Tremblay, R. E. (1992): Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60. 64–72.
- Tunstall, D. F. (1994): *Social Competence Needs in Young Children: What the Research Says*. Paper presented at the Association for Childhood Education. New Orleans.
- Turiel, E. (1998): *The development of social knowledge. Morality and convention*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Urban, E. és Kendall, P. (1980): Review of social-cognitive problem solving with children. *Psychological Bulletin*, 88. 105–143.

- V. Komlósi Annamária és Rózsa Sándor (2001): Elhárítás, megküzdés, depresszió. Adatok és gondolatok a három jelenség kapcsolatáról – fejlődési vetületben. In: Pléh Csaba, László János és Oláh Attila (szerk.): *Tanulás, kezdeményezés, alkotás: Barkóczi Ilona 75. születésnapjára*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 337–351.
- Vajda Zsuzsanna (2001): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Van Loan, Ch. L. (2010): *Effects of a social problem-solving intervention on teacher-student relationships for students exhibiting emotional and behavioral difficulties*. University of Florida.
- Vári Péter (2003, szerk.): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vitaro, C., Gagnon, F. és Tremblay, R. E. (1991): Parent-teacher agreement on kindergartners' behaviour problems: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33. 7. sz. 1255–1261.
- Vosniadou, S. (2001): Tanulás, megismerés és a fogalmi váltás problematikája. *Magyar Pedagógia*, 101. 4. sz. 435–448.
- Voss, J. F. (1989): Problem Solving and the Educational Process. In: Lesgold, A. és Glaser, R. (szerk.): *Foundations for a Psychology of Education*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, London. 251–294.
- Walker, O. L., Degnan, K. A., Fox, N. A. és Henderson, H. A. (2013): Social problem solving in early childhood: Developmental change and the influence of shyness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34. 4. sz. 185–193.
- Watson, D., és Hubbard, B. (1996): Adaptational style and dispositional structure: Coping in the context of the five-factor model. *Journal of Personality*, 64. 737–774.
- Watson, D. és Kendall, P. C. (1989): Understanding anxiety and depression: Their relation to negative and positive affective states. In: Kendall, P. C. és Watson, D. (szerk.): *Anxiety and Depression: Distinctive and overlapping features*. CA: Academic Press, San Diego. 3–26.
- Webster-Stratton, C. (1988): Mothers' and fathers' perceptions of child deviance: Roles of parent and child behaviors and parent adjustment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56. 6. sz. 909–915.
- Webster-Stratton, C. (1999): *How to promote children's social and emotional competence*. Sage, London.
- Webster-Stratton, C. (2011): *The Incredible Years. Parents, Teachers, and Children's Training Series. Program Content, Methods, Research and Dissemination 1980–2011*. file:///The-Incredible-Years-Parent-Teacher-Childrens-Training-Series-1980-2011p.pdf
- Webster-Stratton, C. és Lindsay, W. D. (1999): Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28. 1. sz. 25–43.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. és Hammond, M. (2001): Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30. 3. sz. 283–302.
- White, B., Kaban, B., Marmor, J. és Shapiro, B. (1972): *Child rearing practices and the development of competence*. Laboratory of Human Development, Harvard University, Cambridge, MA.
- Wrubel, J., Benner, P. és Lazarus, R. S. (1981): Social competence from the perspective of stress and coping. In: Wyne, J. és Singer, M. (szerk.): *Social competence*. Guilford, New York. 61–99.

- Wyne, J. D. és Smye, M. D. (1981, szerk.): *Social Competence*. The Guilford Press, New York, London.
- Young, Y. E., Klosko, Y. S. és Weishaar, M. E. (2010): *Sématerápia*. VIKOTE, Budapest.
- Zahn-Waxler, C. és Kochanska, G. (1990): The origins of guilt. In: Thompson, R. A. (szerk.): *The 36th annual Nebraska symposium on motivation: Socio-emotional development*. University of Nebraska Press, Lincoln. 183–257.
- Zoltayné Paprika Zita (2005, szerk.): *Döntéshelyzet*. Alinea Kiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó (2013): *A szociális fejlődés segítése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 77. 7–8. sz. 3–15.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2009): Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek alakulása óvodás korban. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2008. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest. 82–96.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2012): Megküzdési stratégiák 8, 10 és 12 éves tanulók körében. *Iskolakultúra*, 21. 4. sz. 3–15.
- Zsolnai Anikó, Kasik László és Lesznyák Márta (2008): Óvodás korú gyerekek agresszív és proszociális viselkedése. Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 6–7. sz. 91–110.
1993. évi LXXIX. törvény 121. § a közoktatásról
1997. évi XXXI. törvény 15. § (4) a közoktatásról

Ábra- és táblázatjegyzék

1. ábra. A legjellemzőbb problémadefiníciók megoszlása a négy életkori csoport mentén (%)	37
2. ábra. Az öt probléma megoszlása a négy életkori csoportban (teljes minta, %)	39
3. ábra. A három probléma megoszlása a két életkori csoportban (4–10 évesek, %)	40
4. ábra. A hét probléma megoszlása a három életkori csoportban (12–23 évesek, %)	41
5. ábra. Az öt probléma megoszlása a három életkori csoportban (12–18 évesek, %)	42
6. ábra. A legnagyobb arányú tartalmi kategóriák életkori csoportonként	54
7. ábra. A legnagyobb arányú kategóriák életkoronként a komplex rendszer alapján	56
8. ábra. A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás hétrészes folyamata (Bedell és Lennox, 1997. 166. o. alapján)	64
9. ábra. A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás folyamata D’Zurilla és munkatársai (2002) szerint (Forrás: Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004. 17. o.)	68
10. ábra. A problémamegoldás és a megküzdés integratív modellje (Forrás: D’Zurilla és Nezu, 2007. 204. o.)	71
11. ábra. A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás folyamata Frauenknecht és Black (2009. 119. o.) szerint	74
12. ábra. A problémamegoldás környezeti és motivációs meghatározottságának modellje (Forrás: Strough és Keener, 2013. 191. o.)	76
13. ábra. Az induktív gondolkodás fejlettsége 8–18 éves korban (%)	136
14. ábra. A szociálisprobléma-megoldás faktoronkénti eredményei 12 és 16 évesek körében (%)	150
15. ábra. Az állapot- és vonássonorongás kapcsolata a szociálisprobléma-megoldás faktoraival (r , minden esetben $p < 0,05$; \bar{a} = állapotssonorongás; v = vonássonorongás; n.s. = nem szignifikáns)	151
16. ábra. Az anyával kapcsolatos problémamegoldás jellemzői a gyerekek és az anyák szerint (%)	163
17. ábra. Az apával kapcsolatos problémamegoldás jellemzői a gyerekek és az apák szerint (%)	164
18. ábra. Az osztályfőnökkel kapcsolatos problémamegoldás jellemzői a gyerekek és az osztályfőnökök szerint (%)	165

19. ábra. A kortársakkal kapcsolatos problémamegoldás jellemzői a diákok véleménye alapján (%)	166
20. ábra. A két longitudinális mérés eredményei az összevont mutatók alapján (%)	173
21. ábra. A problémamegoldás fejlesztésének típusai a viselkedésorientált megközelítéstől a gondolkodási folyamatokra fókuszálókig (Forrás: McGuire, 2001. 216. o.)	179
1. táblázat. A személyközi probléma fogalmának meghatározásai	26
2. táblázat. A problémadefiniálás és a problémapéldák vizsgálatai (2010–2014, N = 2609)	31
3. táblázat. A társas probléma definiálásának kategóriarendszere	33
4. táblázat. Közös és életkori csoportok szerinti tartalmi kategóriák	34
5. táblázat. A problémák komplex kategóriáinak rendszere	35
6. táblázat. A háttérkérdőívben szereplő területek kategóriái	49
7. táblázat. A szociálisprobléma-megoldás mérésére alkalmas néhány eszköz főbb jellemzője	79
8. táblázat. A problémamegoldás vizsgálatai (2009–2014, N = 3238)	100
9. táblázat. A mérőeszközök reliabilitásmutatói értékeltek és értékelők mentén	108
10. táblázat. A Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőívben elért eredmények (ANOVA)	110
11. táblázat. A Gyermek Képességek és Nehézségek Kérdőívben elért eredmények (anya, apa, pedagógus értékelése, ANOVA)	113
12. táblázat. A Gyermek Magatartás Kérdőívben elért eredmények (anya, apa, pedagógus értékelése, ANOVA)	114
13. táblázat. A regresszióelemzés életkori eredményei az anyák értékelése alapján ($r \times \beta$, %)	116
14. táblázat. A regresszióelemzés életkori eredményei az apák értékelése alapján ($r \times \beta$, %)	117
15. táblázat. A regresszióelemzés életkori eredményei a pedagógusok értékelése alapján ($r \times \beta$, %)	118
16. táblázat. A személy- és helyzetspecifikus problémamegoldás életkori különbségei	121
17. táblázat. A mérőeszköz reliabilitásmutatói az értékelők alapján	128
18. táblázat. A szociálisprobléma-megoldás faktorainak életkori mérőszámai (%; ANOVA: F, p)	129
19. táblázat. Az értékelők ítéleteinek korrelációja az életkori részminták mentén	131
20. táblázat. Az induktív és a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kapcsolata 8–18 éves korban	137
21. táblázat. Az induktív és a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kapcsolata 12–18 éves korban	138
22. táblázat. A teljes mérőeszköz reliabilitásmutatói az értékelők alapján	140
23. táblázat. A szociálisérdek-érvényesítés faktorainak életkori mérőszámai (%; ANOVA: F, p)	141

24. táblázat. A regresszióelemzés életkori eredményei ($r \times \beta$, %)	146
25. táblázat. A mérőeszközök reliabilitásmutatói életkori részminták alapján	149
26. táblázat. Az állapot- és vonásszorongás értékei (átlag, szórás, kétmintás t-próba) életkoronként	149
27. táblázat. A teljes mérőeszköz megbízhatósági mutatói életkori bontásban és értékelők szerint	154
28. táblázat. A faktorokon elért átlagok és szórások a hátrányos és a nem hátrányos helyzetűek életkori csoportjaiban értékelők szerint (%)	156
29. táblázat. A tanulói és a pedagógusi ítéletek korrelációja életkor, valamint hátrányos/nem hátrányos helyzet szerinti bontásban	158
30. táblázat. A regresszióelemzés eredményei a 12 évesek mintáján ($r \times \beta$, %)	158
31. táblázat. A regresszióelemzés eredményei a 14 évesek mintáján ($r \times \beta$, %)	159
32. táblázat. A regresszióelemzés eredményei a 16 évesek mintáján ($r \times \beta$, %)	159
33. táblázat. A problémamegoldás különbségei a problémadefiníciók alkotta csoportok között	168
34. táblázat. A problémamegoldás különbségei a problémapéldák alapján	169
35. táblázat. A teljes mérőeszköz reliabilitásmutatói értékelők szerint	173

Névmutató

- Adler, N. E. 94, 205
Adolphs, R. 60, 197
Almeida, M. C. 184, 200
Anderson, P. L. 171, 197
Archer, R. P. 16, 29, 197
Argyle, M. 62, 197
Arsenio, W. F. 64, 206
Asher, S. R. 27, 29, 204, 210
Asherwood, B. 143, 200
Aspinwall, L. G. 92, 94, 197, 210
- Baer, B. 25, 204
Baron-Cohen, S. 63, 197
Bauer, P. 88, 197, 207
Beardslee, W. 61, 65, 209
Beck, A. T. 93, 203
Beck, J. S. 180, 197, 203
Bedell, J. R. 16, 17, 23, 27, 29, 30, 61, 63–65, 184, 191, 197
Beelman, A. 82, 83, 123, 184, 197, 206
Beersma, B. 22, 200
Bell, A. C. 184, 197
Bellack, A. S. 186, 198
Belzer, K. D. 93, 198
Benkő, M. 106, 198
Benner, P. 16, 211
Bennett, E. 124, 208
Berk, L. E. 75, 198
Besser, A. 95, 204
Bierman, K. L. 196, 198
Biggam, F. H. 184, 198
- Black, D. R. 28, 61, 73–75, 78, 88, 89, 148, 152, 178, 180–182, 198, 202
Blair, M. 93, 134, 207
Blasberg, J. S. 95, 204
Bloss, D. 179, 206
Bloss, K. 179, 206
Bolke, M. 97, 208
Bond, D. S. 93, 151, 198
Bonner, R. L. 9, 28, 83, 88, 92, 94, 154, 160, 191, 195, 208
Bornstein, M. R. 186, 198
Bowlby, J. 93, 198
Boyle, D. J. 187, 188, 198
Braunitzer, G. 11, 132, 205
Bremer, C. D. 179, 198
Brown, M. M. 124, 208
Buchanan, A. 125, 202
Buda, M. 52, 198
Burge, D. 93, 200
Burns, L. R. 78, 93, 198
Butler, L. 61, 207
- Caelian, C. 95, 204
Caplan, M. Z. 144, 198
Carver, C. S. 94, 209
Cassidy, K. W. 87, 208
Cavell, T. A. 196, 204
Chang, E. C. 9, 15–18, 20, 23, 27, 29, 30, 33, 47, 60, 68, 72, 86, 88, 89, 93–95, 132, 154, 161, 172, 180, 183, 198, 201, 202, 207–209
- Chen, K. 82, 83, 123, 178, 199
Cheng, S. K. 94, 199
Chi, M. T. 14, 198, 199
Chomsky, N. 61, 199
Ciarrochi, J. 90, 94, 199
Cillessen, A. H. 87, 206
Clabby, J. F. 185, 201
Coatsworth, J. D. 96, 206
Cobb, N. A. 30, 199
Coie, J. D. 83, 98, 196, 198, 199
Coleman, M. 178, 199
Collie, C. 196, 204
Collins, W. 125, 199
Conger, R. D. 96, 199
Connolly, J. A. 83, 199
Cooper, J. O. 90, 199
Coplan, R. J. 98, 203
Costa, F. M. 97, 204
Cowan, E. L. 97, 208
Cox, R. D. 188, 199
Coy, K. 60, 199
Crick, N. R. 61, 63, 199
- Csapó, B. 11, 51, 106, 135, 136, 148, 155, 172, 199
Cseh-Szombathy, L. 20, 21, 200
Csépe, V. 201
Csepe, Gy. 20, 200
Csibra, G. 63, 200
- Dahrendorf, R. 21, 200
Daley, S. 93, 200

- Damasio, A. R. 60, 105, 148, 197, 200
Davidov, M. 47, 56, 122, 126, 134, 203
Davila, J. 93, 96, 200
Davis, G. A. 15, 62, 200
De Dreu, C. K. W. 22, 200
Degnan, K. A. 185, 211
DeKlyen, M. 60, 199
Denham, S. A. 184, 200
DeRose, L. M. 97, 203
Deutsch, M. 20, 200
Dixon, W. A. 73, 204
Dodge, K. A. 61, 63, 79, 90, 124, 196, 198, 199, 208
Dogan, S. J. 96, 199
Dombeck, M. 72, 87, 200
Donelan, N. 54, 201
Douglas, M. 143, 200
Duncker, K. 14, 201
Dunlap, G. 179, 202
Dunn, J. 54, 201
Durlak, J. A. 179, 201
D’Zurilla, T. J. 9, 15–17, 21, 27, 52, 60, 61, 65–73, 75, 78, 86, 90, 91, 93, 99, 102, 134, 135, 151, 171, 180, 184, 189, 192, 197, 198, 200–202, 206, 207, 208
Eaves, L. J. 92, 205
Eddy, J. M. 186, 208
Edwards, J. R. 152, 201
Egan, V. 93, 134, 207
Egyed, K. 63, 201
Eisenberg, N. 125, 143, 201
Elias, M. J. 185, 189, 201
Elliot, T. 201
Erdley, C. A. 78, 201
Erikson, E. H. 21, 201
Erozkan, A. 161, 201
Eskin, M. 201
Evers, A. 22, 200
Farver, J. M. 183, 209
Fejes, J. B. 11, 153, 195, 201
Fetrow, R. A. 186, 208
Fiedler, K. 63, 201
Figula, E. 29, 201, 206
Fine, J. A. 93, 203
Fisher, R. M. 201
Fiske, S. T. 139, 202
Fiske, A. P. 15, 57, 105, 143, 202
Flett, G. E. 95, 204
Flouri, E. 125, 202
Folkman, S. 70, 91, 202, 205
Forgács, J. 14, 60, 197, 202
Foster, E. M. 198
Fox, N. A. 187, 211
Fox, S. 179, 185, 202, 211
Frauenknecht, M. 61, 73–75, 78, 88, 89, 148, 152, 178, 180, 182, 202
Frege, D. F. L. 23, 32, 202
Frensch, P. A. 15, 202
Frith, C. D. 62, 202
Frith, U. 62, 202
Froming, W. J. 144, 202
Frost, R. O. 94, 202
Funke, J. 15, 202
Fülöp, M. 11, 105, 139, 143, 202, 209
Gádoros, J. 93, 202
Gagnon, F. 83, 211
Gál, Z. 11, 86, 103, 108, 202
Gauvain, M. 93, 202
Gergely, Gy. 63, 200
Gesten, E. L. 97, 208
Glaser, R. 14, 199
Goldfried, M. R. 16, 21, 27, 60, 61, 65, 86, 171, 180, 192, 200
Goldstein, R. A. 189, 202, 203
Gómez-Benito, J. 135, 206
Goodnow, J. J. 97, 203
Gordon, Th. 22, 203
Gottman, J. 86, 96, 127, 203
Gottman, J. M. 61, 203
Gottman, M. E. 185, 203
Graf, A. 135, 203
Grant, J. 9, 201
Greenberg, M. T. 196, 198
Gregorics, T. 16, 203
Grusec, J. E. 47, 56, 97, 122, 126, 134, 203
Gruson, L. 61, 207
Gulyás, M. 171, 203
Gunn, W. B. 188, 199
Gurtman, M. B. 17, 27, 203
Györi, M. 201
Haaga, D. A. F. 93, 151, 203
Hammen, C. 93, 200
Hammond, M. 186, 191, 208, 211
Hampel, P. 90, 203
Hart, C. H. 97, 209
Hartup, W. W. 204
Hassett-Walker, C. 188, 198
Hastings, P. D. 97, 98, 125, 203
Hay, D. F. 144, 198
Hearth, A. C. 92, 205
Heaven, P. C. L. 90, 199
Heckman, J. J. 152, 203
Hegarty, M. 14, 206
Henderson, H. A. 185, 211
Heppner, P. P. 73, 78, 204
Herrere, C. 54, 201
Hersen, M. 186, 198
Hewitt, P. L. 95, 204
Higgins, J. P. 89, 204
Hoffman, M. 197, 204
Hoffman, R. R. 89, 94, 204
Holleb, L. J. 78, 201
Horowitz, L. M. 25, 204
Hoza, B. 95, 207
Hubbard, B. 93, 211
Hughes, J. N. 196, 204

- Hundert, J. 187, 204
 Hunt, J. McV. 15, 27, 204
 Hunyady Györgyné 29, 204
 Hymel, S. 29, 204
- Isen, S. M. 94, 204
 Izard, C. E. 65, 204
- Jacobson, N. S. 17, 21, 23, 30, 204
 Jenkins, J. M. 57, 207
 Jessor, R. 97, 152, 204
 Jones, K. 60, 199
 Józsa, K. 153, 172, 201, 204
- Kaban, B. 61, 211
 Kálmánchey, M. 171, 204
 Kant, G. L. 90, 91, 200
 Karjalainen, A. 96, 207
 Kasik, L. 10, 11, 32, 51, 52, 62, 83, 102, 103, 105, 108, 120, 125, 132, 133, 135, 139, 147, 161, 175, 178, 193, 205, 210, 212
 Kawachi, I. 94, 205
 Kazdin, A. E. 123, 205
 Keener, E. 61, 75, 76, 77, 210
 Keltikangas-Järvinen, L. 96, 205, 207
 Kendall, P. C. 94, 178, 200, 211
 Kendler, K. S. 92, 205
 Kessler, R. C. 92, 205
 Kim, K. 98, 166, 205
 Király, I. 63, 201
 Klosko, Y. S. 180, 212
 Kluwer, E. S. 22, 200
 Kochanska, G. 97, 212
 Kolko, D. J. 123, 205
 Kopp, M. 10, 94, 205
 Kozéki, B. 171, 204
 Krane, A. 60, 137, 207
 Krupa, M. 61, 65, 209
- Ladha, F. 125, 203
 Lahart, C. 94, 202
 Landy, S. 23, 28, 78, 86, 87, 120, 122, 185, 205
 Lannert, J. 133, 205
 Launier, R. 69, 206
 Lawrence, J. 178, 210
 Lazarus, R. S. 16, 69, 70, 91, 202, 205, 206, 211
 Leeson, P. 90, 199
 Lemerise, E. A. 64, 206
 Lennox, S. S. 16, 17, 23, 30, 63–65, 184, 191, 197
 Lesznyák, M. 10, 11, 120, 125, 193, 212
 Lindsay, W. D. 83, 98, 123, 211
 Liskó, I. 153, 206
 Lochman, J. E. 186, 196, 198, 206
 Losel, F. 82, 83, 123, 197
 Lösel, F. 184, 206
 Lyle, R. M. 93, 151, 198
- Margitics, F. 29, 70, 206
 Margolin, G. 17, 21, 23, 30, 204
 Marion, M. 86, 206
 Markulin, S. 96, 206
 Marlow, H. A. 179, 206
 Marlowe, L. 16, 27, 29, 197
 Marmor, J. 61, 211
 Marten, P. 94, 202
 Masten, A. S. 96, 206
 Masterov, D. J. 152, 203
 Maydeu-Olivares, A. 17, 27, 66, 78, 90, 91, 93, 135, 198, 200, 206
 Mayer, R. E. 14, 206
 Mayeux, L. 87, 206
 McGinnis, E. 187, 202
 McGuire, J. 20, 28, 179, 180, 181, 198, 205, 206
 McMahan, R. J. 196, 198
 McManus, J. 144, 202
- McMurrin, M. 28, 93, 134, 198, 205, 206, 207
 McQuade, J. D. 95, 207
 McShane, K. E. 125, 203
 Meehan, B. 196, 204
 Meichenbaum, D. 61, 62, 179, 207
 Michael, D. D. 61, 63, 197
 Miklósi, Á. 60, 62, 207
 Miller, J. G. 9, 15, 201, 207
 M. Nádas, M. 29, 204
 Molnár, Gy. 11, 14, 15, 19, 60, 207
 Moos, R. H. 207
 Mott, P. 60, 137, 207
 Mowrer, O. H. 15, 207
 Murray-Close, D. 95, 207
- Nagy, J. 11, 17, 32, 51, 61, 102, 105, 139, 207
 Nagy Lászlóné 106, 207
 Nasby, W. 144, 202
 Nauta, A. 22, 200
 Neale, M. C. 92, 205
 Nebbergall, A. J. 78, 207
 Nemesné, K. Sz. 154, 207
 Nezu, A. 99, 102, 207
 Nezu, A. M. 16, 17, 27, 65, 66, 69, 70–72, 78, 86, 90, 189, 200, 207
 Nezu, C. M. 93, 151, 207
 Niedenzu, H. J. 21, 207
 Nimetz, S. L. 124, 208
 Novacek, J. 91, 202
- Oatley, K. 57, 207
 Oláh, A. 10, 202, 207, 211
 Olsen, S. E. 97, 209
 Olweus, D. 52, 207
- Pakaslahti, L. 207
 Paley, B. 93, 200
 Parker, R. 125, 203
 Parkhurst, J. T. 61, 203
 Pauwlik, Zs. 70, 206

- Pellegrini, D. 21, 207
 Perez, V. 97, 208
 Petermann, F. 90, 203
 Pettit, G. S. 79, 124, 208
 Pfingsten, U. 82, 83, 123, 197
 Piaget, J. 25, 28, 182, 208
 Pianta, R. C. 124, 208
 Pimley, S. 91, 202
 Pinderhughes, E. E. 196, 198
 Platt, J. J. 78, 79, 98, 124, 185, 208, 210
 Podorefsky, D. 61, 65, 209
 Pollack, J. V. 189, 203
 Powell, D. 179, 202
 Power, K. G. 184, 186, 198
 Psenicka, C. 22, 208
 Ptacek, J. T. 90, 208

 Rachman, S. 93, 208
 Ragó, A. 201
 Rahim, M. A. 22, 208
 Ranschburg, J. 89, 127, 208
 Rapkin, B. 97, 208
 Rees, E. 14, 199
 Reid, J. B. 186, 191, 208, 211
 Reid, M. J. 186, 191, 208, 211
 Reitman, W. R. 14, 208
 Réthelyi, J. 10, 94, 205
 Revákné, M. I. 14, 208
 Rich, A. R. 9, 28, 83, 88, 92, 94, 154, 160, 191, 195, 208
 Richardson, C. 93, 134, 207
 Richter, R. 94, 197
 Rivera, M. S. 78, 201
 Robinson, C. 97, 209
 Rodríguez-Fornells, A. 135, 206
 Rohner, R. P. 98, 166, 205
 Rollins, B. C. 89, 208

 Rose-Krasnor, L. 86, 182, 208
 Rosenberg, S. E. 25, 204
 Rosenblate, R. 94, 202
 Rourke, M. 87, 208
 Rózsa, S. 10, 104, 211
 Rubin, K. R. 86, 97, 203, 208
 Ruble, D. N. 204
 Ruby, F. J. M. 95, 209
 Russell, A. 199, 209
 Russel, G. 125, 209

 Saarni, C. 56, 209
 Sackur, J. 95, 209
 Sajtosné, Cs. Gy. 154, 207
 Salganik, L. 14, 209
 Sándor, M. 29, 143, 209, 211
 Sanna, L. J. 9, 15, 68, 94, 198, 201, 202, 207, 208
 Sarason, I. G. 182, 209
 Sarason, B. R. 182, 209
 Scannel, M. 20, 21, 209
 Scheider, W. 73, 209
 Scheier, M. F. 94, 209
 Schiffrin, R. 73, 209
 Schneider, B. H. 56, 133, 209
 Schultz, L. H. 61, 65, 209
 Schwartz, D. 183, 209
 Scott, G. 94, 199
 Seehafer, R. S. 93, 151, 198
 Selman, R. L. 61, 65, 209
 Serfőző, M. 29, 204
 Shantz, C. V. 61, 209
 Sheperd, G. 209
 Shepherd, E. 78, 182, 201
 Sherry, S. B. 95, 204
 Shoulberg, E. K. 95, 207
 Shure, M. B. 16, 22, 60, 61, 63, 78, 79, 89, 90, 98, 124, 179, 180–182, 185, 187, 188, 209, 210
 Siegler, R. S. 88, 210

 Simon, H. A. 14, 203, 210
 Singer, T. 95, 209, 211
 Singleton, L. C. 27, 29, 210
 Skrabski, Á. 94, 205
 Slomkowski, G. 54, 201
 Smallwood, J. 95, 209
 Smith, R. E. 90, 208
 Smye, M. D. 15, 17, 212
 Speltz, M. L. 60, 199
 Spivack, G. 16, 22, 60, 61, 63, 78, 79, 89, 98, 124, 180, 181, 185, 187, 188, 208, 210
 Staub, E. 178, 210
 Stewart, B. L. 93, 203
 Stoolmiller, M. 186, 208
 Strough, J. 19, 27, 61, 75–77, 210

 Szabó, É. 11, 98, 210
 Szekszárdi, J. 20, 21, 210
 Szőke-Milinte, E. 21, 210

 Tappe, M. K. 93, 151, 198
 Taylor, S. E. 92, 210
 Tepeli, K. 87, 124, 210
 Terrill, D. R. 93, 203
 Thies, A. P. 89, 204
 Thomas, D. L. 89, 208
 Thompson, E. 185, 205, 212
 Tisdelle, D. 178, 210
 Tobias, S. 189, 201
 Topping, K. 179, 198
 Tóth, E. 11, 135, 161, 175, 178, 205, 210
 Tremblay, R. E. 83, 87, 123, 125, 210, 211
 Tunstall, D. F. 133, 210
 Turbin, M. S. 97, 204
 Turiel, E. 75, 210

 Urbain, E. 21, 207
 Urban, E. 178, 210
 Ureno, A. G. 25, 204

- Vajda, Zs. 88, 143, 211
Van Loan, Ch. L. 183, 211
Varga, A. 171, 203
Vári, P. 51, 211
Villasenor, V. S. 25, 204
Vitaro, C. 83, 123, 125, 211
V. Komlósi, A. 10, 211
Vosniadou, S. 28, 211
Voss, J. F. 14, 211

Walker, O. L. 185, 187, 211
Watson, D. 93, 94, 211
Webber, J. 178, 199
Webster-Stratton, C. 83, 98,
115, 123, 125, 166, 171,
181, 186, 191, 208, 211
Weintraub, J. K. 94, 209

Weishaar, M. E. 180, 212
Weissberg, R. P. 97, 179,
201, 208
Wells, K. C. 186, 206
Wells-Moran, J. 72, 200
Wheeler, L. 178, 199
White, B. 61, 211
Wilkins, V. M. 93, 151, 207
Witty, T. E. 73, 204
Wozniak, R. 87, 208
Wrubel, B. 16, 211
Wyne, J. D. 15, 17, 211, 212

Yilmaz, E. 87, 124, 210
Young, Y. E. 180, 202, 203,
205, 210, 212

Zahn-Waxler, C. 97, 212
Zanas, J. 90, 208
Zhang, D. 196, 204
Zoltayné, P. Z. 15, 212

Zsolnai, A. 9–11, 62, 120,
125, 132, 135, 147, 175,
193, 205, 207, 209, 210,
212

